



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA COSTA PEREIRA DA SILVA

A VIDA NA UNIVERSIDADE:

Um estudo sobre o cotidiano do “cotista” negro da Uerj

RIO DE JANEIRO

2010

PATRÍCIA COSTA PEREIRA DA SILVA

A VIDA NA UNIVERSIDADE:

Um estudo sobre o cotidiano do “cotista” negro da Uerj

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

RIO DE JANEIRO

2010

**A VIDA NA UNIVERSIDADE:
Um estudo sobre o cotidiano do “cotista” negro da Uerj**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 01 de Dezembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Diógenes Pinheiro
Unirio
Orientador

Prof. Dra. Maria Elena V.Souza
Unirio

Prof. Dr. Rafael dos Santos
Uerj

A todos os estudantes de origem popular que, assim como eu, ingressaram e obtiveram sucesso no espaço acadêmico que historicamente nos foi negado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas conquistas.

Aos meus pais, pela motivação nos meus momentos de tristeza.

Aos professores Diógenes Pinheiro, Alba Lúcia, Maria Elena Viana, Guaracira Gouvêa, Sueli Thomaz, Maria das Graças Tavares, Ângela Martins, Rafael dos Santos e Sabrina Moheleck, pelas orientações e atenção ao meu trabalho.

Aos estudantes da Uerj, que me acolheram muito bem.

Às professoras Ângela Larner, Monique Franco e Hilda de Souza, docentes da Uerj, que me receberam em seus espaços e me concederam informações que ajudaram a enriquecer este trabalho.

Ao Coletivo de Estudantes Negros Denegrir, que sempre me tratou com carinho e respeito e incentivou a minha pesquisa.

Ao pessoal da lista Discriminação Racial, que, imediatamente, me deu suporte a pesquisa. Realmente, obrigada.

À minha querida chefe Maria Carmem Amado, por todo carinho e apoio que me ofertou quando necessitei.

À minha querida amiga e colega de trabalho Marina Martins, pela disposição em fazer frequentes permutas de horário quando necessitei e tornar meus dias mais engraçados.

À minha querida amiga e colega de trabalho Marcela Braga e à minha também querida amiga e colega de trabalho Eliza Tavares, por tornarem meus dias mais felizes e mais gordos, respectivamente.

À minha Diretora Adjunta de Graduação, professora Silvina Galizia, que me incentiva e reconhece a importância do estudo desta temática.

À professora Magdala Araújo, ex-diretora da Escola de Serviço Social, que de uma forma ou de outra, sempre me mostrava a importância da pesquisa.

Ao meu querido amigo Marcelo Sievers, por escutar pacientemente todas as minhas lamúrias, inquietações e chateações acadêmicas e pessoais e revisar com dedicação todos os meus trabalhos enviados a congressos durante este curso

À minha amiga Clarissa, integrante do Denegrir. Ter sua amizade me enche de alegria.

Ao meu querido amigo e colega de trabalho Thiago Nascimento, que a cada dia faz meu cotidiano de trabalho mais divertido.

À minha querida amiga Mônica Olivar, que me apoiou e não me deixou desistir desse curso.

Aos amigos que o Mestrado me deu, Alessandra Victor, Alessandra Xavier, Ney, Ana Paula, Marília, Viviane, Priscila, Daniela Valentim e Simone, do Conexões de Saberes, pelo companheirismo, alegria e baladas noturnas.

Às minhas queridas e lindas bolsistas do Programa Conexões de Saberes, Bia, Joice, Alexina, Aline, Mariana, Drielle, Margot, Lorena e Sandra, que tornaram a minha passagem pela Unirio mais feliz.

Realmente, muito obrigada. Sem vocês, eu não conseguiria.

Vinicius de Moraes / Toquinho

Há dias que eu não sei o que me passa
Eu abro o meu Neruda e apago o sol
Misturo poesia com cachaça
E acabo discutindo futebol
Mas não tem nada, não
Tenho o meu violão
Acordo de manhã, pão sem manteiga
E muito, muito sangue no jornal
Aí a criançada toda chega
E eu chego a achar Herodes natural
Mas não tem nada, não
Tenho o meu violão
Depois faço a loteca com a patroa
Quem sabe nosso dia vai chegar
E rio porque rico ri à toa
Também não custa nada imaginar
Mas não tem nada, não
Tenho o meu violão
Aos sábados em casa tomo um porre
E sonho soluções fenomenais
Mas quando o sono vem e a noite morre
O dia conta histórias sempre iguais
Mas não tem nada, não
Tenho o meu violão
Às vezes quero crer mas não consigo
É tudo uma total insensatez
Aí pergunto a Deus: escute, amigo
Se foi pra desfazer, por que é que fez?
Mas não tem nada, não
Tenho o meu violão

RESUMO

SILVA, Patrícia Costa Pereira da Silva. *A vida na universidade: um estudo do cotidiano do "cotista" negro da Uerj*. Rio de Janeiro, 2010. (Dissertação) Mestrado em Educação. Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa tem como principal objetivo compreender o cotidiano do cotista negro da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Pretende-se identificar se há tensões (raciais ou não) entre cotistas e não cotistas e as dificuldades e estratégias de permanência do cotista negro. Para viabilizar esta pesquisa, selecionaram-se dois cursos para análise: Nutrição e Direito. A metodologia utilizada foi a observação participante. Utilizaram-se, como heurísticas, questionários e entrevistas (livres e semiestruturadas). Além disso, este trabalho traz uma revisão de literatura sobre a temática; as justificativas para implantação de políticas de ações afirmativas no ensino superior e o estudo da implantação do sistema de cotas na Uerj e suas decorrentes legislações. As políticas de acesso ao ensino superior trouxeram a presença maciça de estudantes negros e pobres a cursos em que historicamente não se observava esta presença, tais como o curso de Direito. Os estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas encontraram agudas dificuldades para permanecer na universidade, tanto em nível material (recursos financeiros) quanto em nível simbólico, aqui entendido como as possibilidades de se identificar com o grupo dos demais universitários, ser reconhecido e a ele pertencer. Esta pesquisa está vinculada ao grupo de pesquisa Políticas Públicas em Educação (Pope) do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). A conclusão da dissertação permite afirmar que os alunos cotistas negros da Uerj ainda sofrem com o preconceito e/ou discriminação devido a um racismo que está posto historicamente na sociedade brasileira. As tensões (raciais ou não) são emergentes no(s) cotidiano(s) dos estudantes entrevistados.

Palavras Chave: cotidiano, ações afirmativas, cotas raciais.

ABSTRACT

SILVA, Patrícia Costa Pereira da Silva. *The life in the university: a study about everyday life of the black students at Uerj*. Rio de Janeiro, 2010. (Dissertation) Master in Education. Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

This research has as main objective to understand the everyday life of black students at Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). It is intended to identify whether there are tensions (racial or otherwise) between these students and the other ones, the difficulties of theirs and the strategies for the black community to remain black. To make this research were selected two courses for analysis: Nutrition and Law. The methodology used was participant observation. Questionnaires and interviews (open and semi-structured) were used as heuristics. Moreover, this work presents a review of the literature about the theme, the justification for the implementation of the affirmative action policies in higher education and the study of the implementation of the quota system at Uerj and its resulting laws. Policies for access to higher education brought the massive presence of black students and poor ones to courses where these presences had not been observed historically, as example, the Law one. The incoming students through the reserved vacancies system found acute difficulties to remain at the university, both material (financial resources) and on the symbolic level, defined here as the possibility of identifying with other students, be recognized and belong to him. This research is linked to the research group Public Policy in Education (Pope) Program Master of Education, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). The conclusion of this dissertation indicates that the quota black students at Uerj still suffer from prejudice and/or discrimination due to racism, what is historically placed in Brazilian society. Tensions (racial or not) are present in the routine of the students interviewed.

Keywords: everyday life, affirmative action, racial quotas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Justificativa do Estudo	13
Caminhos Metodológicos.....	18
1. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL.....	20
1.1. Desigualdades Raciais e Racismo no Brasil.....	20
1.2. O Papel do Estado Brasileiro do Reconhecimento das Raças e Desigualdades.....	22
1.3. O que são, afinal, ações afirmativas?	24
1.4. Ações Afirmativas no Brasil	27
1.5. Algumas Considerações Preliminares.....	32
2. AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE: JUSTIFICATIVAS E EMBATES.....	35
2.1. As Justificativas	38
2.2. Os Embates.....	43
2.2.1. As ações afirmativas como uma política que choca com o nosso ideal de povo mestiço	44
2.2.2. A impossibilidade de definição dos beneficiários de tal política	45
2.2.3. A ideia de que as ações afirmativas rechaçam o mérito como direito ao ensino superior	48
2.3. Algumas Considerações Preliminares.....	50
3. AÇÕES AFIRMATIVAS NA UERJ: DA IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS À POLÍTICA DE PERMANÊNCIA	51
3.1. Uerj: um Breve Histórico	51
3.2. As Legislações que Versaram sobre o Sistema de Cotas na Uerj.....	53
3.2.1. A Lei 3.524 e a reserva de vagas para os egressos das escolas públicas: a primeira lei	53
3.2.2. Decreto Estadual nº 31.468/2002	54
3.2.3. A Lei nº 3.708 e a reserva de vagas para negros e pardos: a segunda lei	55
3.2.4. Decreto nº 30.766: a questão da identificação.....	56
3.2.5. Lei nº 4061: a terceira lei	59
3.2.6. Lei nº 4151: a quarta lei	59
3.2.7. Lei nº 5074: a quinta lei	59
3.2.8. Lei nº 5346: a sexta e atual lei.....	59
3.3. Para Além das Cotas: Ações Afirmativas para a Permanência na Uerj.....	60
3.3.1. Proiniciar	61
3.4. Algumas Considerações Preliminares	63
4. O COTIDIANO DO COTISTA NEGRO DA UERJ	64
4.1. Sobre os Cursos Escolhidos	64
4.1.1. Direito	64
4.1.2. Nutrição.....	65
4.2. Abordagem Metodológica.....	66
4.3. Fase 1 — Observação Inicial	67
4.4. Fase 2 — Observação Inicial com Alguma Participação	68
4.5. Fase 3 — Participação com Alguma Observação	73
4.5.1. No Direito.....	81
4.5.2. Na Nutrição	85
4.5.3. Considerações Gerais	87
4.6. Fase 4 — Observação Reflexiva	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXO 1 — Reportagem	100
ANEXO 2 — Reportagem	102
ANEXO 3 — Reportagem	104

ANEXO 4 — Reportagem	106
ANEXO 5 — Roteiro de Entrevista (Aplicada à diretora do Proiniciar)	108
ANEXO 6 — Roteiro de Entrevista (Aplicada aos coordenadores de curso)	109
ANEXO 7 — Questionário (Aplicado aos alunos não cotistas)	110
ANEXO 8 — Roteiro de Entrevista (Aplicada aos estudantes cotistas)	111

INTRODUÇÃO

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf) foram as primeiras grandes universidades públicas a vivenciarem a experiência das ações afirmativas através da implementação do sistema de cotas para alunos provenientes das escolas públicas e alunos negros. Em 2000, a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) aprovou uma lei que introduziu algumas modificações nos critérios de acesso às universidades estaduais fluminenses. A Lei nº 3.524/2000 reservou 50% das vagas nos cursos de graduação para estudantes egressos da rede pública de ensino. No ano seguinte, a Alerj aprovou a Lei nº 3.708, que destinava 40% das vagas para candidatos autodeclarados negros e pardos. Em 2003, essas leis foram revogadas e foram substituídas pela Lei nº 4.151, que destinava 20% das vagas para estudantes egressos da rede pública de ensino, 20% para estudantes negros¹ e 5% para deficientes físicos e outras minorias étnicas. A Lei nº 5.346, promulgada durante o governo de Sérgio Cabral, em 2008, revogou a lei de 2003. É a atual legislação. O sistema de reserva de vagas fica assim configurado:

- 20 % para estudantes negros e indígenas;
- 20% para estudantes oriundos de escola pública;
- 5 % para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Para além das discussões ou debates macropolíticos sobre as ações afirmativas e o sistema de cotas que constaram (e ainda constam) na agenda pública, principalmente entre os anos 1990 e 2000, esta dissertação possui como objeto o cotidiano acadêmico daqueles que são os reais beneficiários desse sistema: os cotistas da Uerj. O objetivo geral desta pesquisa é analisar o cotidiano acadêmico do cotista negro. Procurou-se identificar as tensões entre cotistas e não cotistas e as dificuldades acadêmicas; compreender as estratégias utilizadas para superação destas dificuldades; observar como as tensões surgidas no dia-a-dia podem influenciar no desenvolvimento acadêmico e nas condições de permanência na universidade.

Para viabilizar este estudo, baseado em considerações dos últimos vestibulares, na literatura específica sobre a temática e em informações que circulam na mídia em geral, foram estabelecidos dois cursos para análise: Direito e Nutrição. É conveniente ressaltar que o

¹ A categoria “negros”, na legislação, está entendida como a soma de “pretos e pardos”.

primeiro é considerado curso de bastante “prestígio social” e, por sua vez, o segundo é considerado curso com perfil discente mais “empobrecido”.

Os questionamentos que nortearam esta pesquisa são:

- como é o cotidiano do cotista negro na Uerj?
- existem tensões entre os cotistas e não-cotistas no cotidiano acadêmico?
- se existem, como influenciam o rendimento acadêmico dos estudantes?

O objeto da pesquisa está assentado no campo da política educacional e tem como referenciais teóricos Guimarães (2003), Moehlecke (2004) e Munanga (2007). Utilizaram-se as categorias da sociologia de Elias (1994) e Fernandes (2007). A análise do material coletado em campo utilizou, como referencial teórico, Heller (2000). Diferente de uma tradição sociológica fundada unicamente na relação entre a posição de classe e os resultados escolares, estes estudos apoiam-se em um conjunto de situações possíveis de explicar as trajetórias improváveis de sucesso escolar, ou seja, trabalham situações de contradição da reprodução social. Além das variáveis clássicas da sociologia (tais como a renda, ocupação, local de moradia e escolaridade dos pais), o interesse volta-se para outros elementos constitutivos das trajetórias escolares bem-sucedidas, como as práticas dos pais e dos filhos no processo de escolarização. Lahire (1997) mostra em seu estudo que a escolaridade dos avós, a presença de pais militantes, a presença de leitura em casa, assim como a existência de um projeto familiar que objetive o superinvestimento escolar são variáveis que não agem de forma mecânica, mas correspondem a um entre outros possíveis sociais e podem ser pressupostos determinantes na história escolar de crianças e jovens que tiveram escolarização mais prolongada, de sucesso.

Justificativa do Estudo

A partir da década de 1990, a educação superior no Brasil vem sofrendo uma forte pressão pela expansão e democratização de seu sistema de ensino, processo que foi ocasionado e intensificado pela expansão do ensino médio, cujo número de alunos matriculados aumentou, de 1991 a 2002, 230%. Pode-se dizer que a década de 90 foi o “momento em que a procura da universidade deixou de ser apenas a procura de excelência e passou a ser também a procura de democracia e de igualdade” (SANTOS, 2000 apud MOEHLECKE & GABRIEL, 2006, p. 2). A ampliação das oportunidades de acesso à educação — especialmente no nível superior — é um dos mecanismos mais importantes de

mobilidade social no Brasil (PASTORE & SILVA, 2000): o ensino superior proporciona, em dada instância, maiores oportunidades de ingresso qualificado no mundo do trabalho.

Ainda que a demanda social seja existente, segundo Barbosa & Brandão (2007), o ensino superior público ainda permanece distante da realidade dos jovens de classes populares. Em 2003, 58,41% das matrículas no ensino superior brasileiro estavam no turno da noite (o que representava 2.270.466 matrículas), no entanto, as instituições públicas eram responsáveis por somente 17,94% destas (o que totalizava 407.257 matrículas).

No entanto, é impossível negar — quando comparada a sua origem elitista — a ocorrência de algumas transformações no perfil do estudante universitário nessas últimas décadas. Conforme reportagem noticiada no *Jornal da Globo*² em 27 de outubro de 2010,

um levantamento feito com base em informações do IBGE mostrou que, em 2002, quase 25% dos alunos eram da classe A, 30% da classe B, 40% da C e apenas 5% da classe D. Em 2009, o número de universitários da classe D (15,3%) já era o dobro do da classe A (7,3%). A explicação está no crescimento das matrículas. Neste período, o número de estudantes passou de 3,6 para 5,8 milhões. O número absoluto de alunos com renda maior se manteve estável, mas o de estudantes com menor poder aquisitivo, com renda familiar de um a três salários mínimos, cresceu muito.

Embora o número de universitários dos espaços populares aumente ano a ano, a universidade brasileira permanece um espaço ocupado, em sua maioria, pelas classes médias e pelas elites, ambas de cor branca. A abertura às classes populares e a populações de diferentes origens socioculturais no seu quadro docente e, principalmente, no seu quadro discente ainda é um processo em andamento que,

(...) em termos do acesso ao ensino superior, de uma “seleção entre muito poucos”, predominante no ensino superior brasileiro até meados do século XX, e da “seleção entre poucos”, alcançada com as mudanças ocorridas a partir dos anos 60, chega-se, ao final dos anos 90, a uma “seleção entre muitos”. Contudo, ainda que menos elitizada, estamos distantes de uma “seleção entre todos”, que caracterizaria uma efetiva democratização do acesso ao ensino superior brasileiro (cf. Santos, 1998). Vale ressaltar, no entanto, que definir a educação superior como um direito de todos não significa, necessariamente, uma universalização desse nível de ensino, mas antes a possibilidade de que todos os segmentos da sociedade possam se ver nela representados. (MOEHLECKE & GABRIEL, 2006,p.3)

O estudo aqui proposto torna-se relevante, entre outros motivos, a partir da constatação de que grande parte das pesquisas brasileiras enfatiza, sobretudo, a questão do fracasso e, não, a do sucesso escolar desses jovens, e que, tais estudos, não permitem

² Telejornal exibido na Rede Globo, entre 23h e 0h.

conhecer os casos marginais, os jovens de famílias desfavorecidas. Os alunos cotistas, especialmente os negros, podem ser considerados exemplos desses casos marginais. Pode-se, em dada instância, atribuir aos cotistas a categoria teórica *outsiders*, cunhada por Elias & Scotson (2000). De forma sucinta, pode-se dizer que o conceito de *outsiders* refere-se à condição de estar posicionado fora das disposições estruturais de um dado sistema social, ou de estar situacional ou temporariamente excluído, ou de voluntariamente se excluir do comportamento de membros que têm *status* e função dentro daquele sistema.

No Brasil, embora o sistema universitário nunca tenha excluído oficialmente os negros, o acesso geral à educação superior sempre foi altamente seletivo. Existe um mecanismo de eliminação que torna evidente que “um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média.” (BOURDIEU, 1998, p. 41). Pode-se dizer ainda que a história da educação mostra-nos que os brancos tiveram chances muito maiores de admissão nas universidades em cursos mais concorridos — ou de maior prestígio social — em relação aos negros. Se o sistema está aberto a poucos,

isso se acentua drasticamente no caso dos alunos negros. Apesar de comporem 45% dos brasileiros, a população preta e parda (de acordo com a classificação do IBGE) que conclui o ensino superior representa apenas 2% e 12% daquele total, respectivamente, comparado com 83% da população branca. (MOEHLECKE, 2004, p. 757)

Os universitários negros podem ser considerados exemplos de casos marginais ou de exceção, sobretudo, por ultrapassarem duas barreiras: as materiais e as simbólicas (SANTOS, 2009).

Quanto às barreiras materiais, é possível considerar que além das limitações financeiras e da moradia em subúrbios, favelas ou periferias, são características conhecidas de grupos sociais populares a premente necessidade de trabalho remunerado e a defasagem de conteúdos e vivências culturais e educacionais — o capital cultural. Para Bourdieu (1998), o capital cultural é constituído por saberes, competências e códigos. É descrito “(..) um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*.” (BOURDIEU, op.cit., p. 74—5). Isto evidencia que “(..) as vantagens ou desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares pelo jogo das orientações precoces, que, diretamente, ligados à origem social, substituem e redobram a influência desta última” (BOURDIEU, op. cit., p.52).

Não obstante, o atendimento às demandas por assistência estudantil (transporte, restaurante e residência universitária), acesso à Internet, uso de bibliotecas, laboratórios e instrumental técnico raramente levam em conta a realidade desses grupos sociais presentes na universidade. Afinal,

[a universidade] é reconhecida por muitos como o lugar do talento e da excelência, procura-se fora dela, no sistema de estratificação ou no sistema escolar, a origem do mal-estar, como se a vida social fosse constituída de nichos, níveis, patamares isolados e incomunicáveis. (...). A resistência dos docentes não é a de encarar as desigualdades sociais, mas, sim, de percebê-las dentro da universidade. Em sua prática regular de selecionar e dividir, não se dão conta de que são responsáveis pela partilha à qual o estudante se sujeita ao entrar na universidade. (VILLAS BOAS, 2001, p. 111).

No que se refere às barreiras simbólicas, o racismo ocupa um lugar tópico nesse processo. O racismo implica no uso simbólico da noção de raça³ para fortalecer o exercício de diversos tipos de poder na sociedade e nele estão inseridos o preconceito e a discriminação racial.

Guimarães (2008), baseado nos estudos de Blumer (1939, 1958), afirma que o preconceito pode ser entendido como “uma reação emocional de um grupo social (o branco) que se sente ameaçado por outro (o negro) na competição por recursos de uma ordem igualitária (democrática)” (pp. 73—4). O preconceito pode ser considerado também “(...) uma disposição ou atitude desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica” (NOGUEIRA, 1958, pp. 78—9). Segundo Heller (2008, p. 64), o preconceito é uma das variáveis que integram a estrutura da vida cotidiana e desempenha “(...) uma função importante em esferas que, por sua universalidade, encontram-se acima da cotidianidade”.

O preconceito é limitador das potencialidades do sujeito. Muitos estudos apontam a presença de preconceito racial na sociedade brasileira. A universidade, enquanto instituição social, é um dos espaços onde o preconceito racial é encontrado na sua cotidianidade. Ele emerge nas entrelinhas, nas subjetividades e objetividades dos sujeitos, e é a base da

³ A propósito, a palavra “raça” pode possuir, ao menos, dois sentidos: um relacionado com o aspecto biológico e outro com o sociológico. Se para a Biologia, “é impossível definir geneticamente raças” (GUIMARÃES, 2008, p.65), para a Sociologia, raça é uma construção social que merece ser estudado por um ramo próprio (GUIMARÃES, op.cit.) Portanto, para a sociologia, raças “são discursos sobre as origens de um grupo que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc.,pelo sangue” (GUIMARÃES, op. cit.,p.66).

discriminação. Por sua vez, a discriminação é “a manifestação comportamental do preconceito racial (...) não espontâneo nem hereditário, construído culturalmente e destituído de base objetiva, pertencendo à classe de mitos desenvolvidos através da socialização (FERREIRA, 2009, p.51). Conforme o art.1º, item I, da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (Cepia, 2001, p.19),

a discriminação racial significará qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano (em igualdade de condições) de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública.

A partir do preconceito e da discriminação racial, o racismo torna-se

um fenômeno histórico cujo substrato ideológico preconiza a hierarquização dos grupos humanos com base na etnicidade. Diferenças culturais ou fenotípicas são utilizadas como justificações para atribuir desníveis intelectuais e morais a grupos humanos específicos. (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2001, p.11)

O racismo brasileiro⁴ possui algumas especificidades. Segundo Carone e Bento (2002), as principais características do racismo brasileiro são: não ser verbal ou fisicamente explícito; estar escamoteado pela ideologia da democracia racial e pelas políticas de branqueamento; ser atenuado pela ideia de “oportunidades e direitos iguais”; produzir a exclusão de processos de identidade do negro e não atribuir valor à produção e à imagem da população negra.

Para compreender os mecanismos de manifestação do preconceito racial (a discriminação) nas relações interpessoais dos estudantes cotistas, faz-se necessário o estudo do e no cotidiano dos mesmos. Estudar o cotidiano é, na verdade, uma constatação óbvia para “compreender como as ‘acontecências’ cotidianas estão presentes na produção do

⁴ Esta dissertação não pretende analisar com profundidade ou promover uma discussão conceitual dos termos raça, discriminação, preconceito e racismo. É relevante apontar a existência de uma premente divergência na concepção desses termos, tanto na produção acadêmica quanto na vida social cotidiano, pois

quando o negro e mulato falam de “preconceito de cor”, eles não distinguem o “preconceito” propriamente dito da “discriminação”. Ambos estão fundidos numa mesma representação conceitual. Esse procedimento induziu alguns especialistas, tanto brasileiros, quanto estrangeiros, a lamentáveis confusões interpretativas. (FERNANDES, 1965, p. 27)

conhecimento historicamente acumulado pelo mundo ocidental”. (OLIVEIRA & SGARBI, 2008, p. 13)

As situações cotidianas relatadas pelos jovens entrevistados para esta dissertação atestam a presença do preconceito racial no meio acadêmico e afastam a ideia — que ainda sobrevive no imaginário social — de que o Brasil é um “paraíso racial”.

Atualmente, são cada vez mais freqüentes estudos que se utilizam da temática do cotidiano como fio condutor para um conhecimento da sociedade. Isso se dá pelo fato do cotidiano ser “um lugar privilegiado da análise sociológica na medida em que é revelador, por excelência, de determinados processos do funcionamento e da transformação da sociedade e dos embates que a atravessam” (PAIS, 2003, p. 72).

Caminhos Metodológicos

Esta dissertação traz a análise dos cotidianos de 14 alunos cotistas negros dos cursos de Direito e Nutrição. Trata-se de um estudo de caso. De natureza qualitativa, este trabalho elegeu a observação participante como método para coleta de dados. O trabalho de campo durou pouco mais que um ano.

O presente trabalho está estruturado em 4 capítulos, além da introdução e das considerações finais. O capítulo 1 está orientado ao estudo aprofundado da literatura sobre ações afirmativas. Trata do crescente reconhecimento dos direitos coletivos no ordenamento jurídico nacional, das discussões quanto ao conteúdo jurídico da igualdade formal e material e da contemporânea construção brasileira dessas ações voltadas à população negra, com destaque às destinadas aos estudantes universitários. Trata-se de uma revisão de literatura.

O capítulo 2 traz as justificativas para a implantação das políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras. Além disso, coloca alguns embates e debates que foram gerados na sociedade em torno da temática.

O capítulo 3 está dedicado à Uerj e à sua experiência em ações afirmativas. Apresento um breve histórico da universidade, as leis estaduais e os decretos que originaram a atual configuração do sistema de reservas de vagas. Dedico um espaço para uma análise da política de permanência da instituição.

O capítulo 4 é voltado à contextualização dos cursos de Direito e Nutrição, locais onde estudam os indivíduos pesquisados. Debruço-me sobre as entrevistas que realizei com os estudantes. Assinalo as tensões, os desafios e dilemas que enfrentam no cotidiano acadêmico. Apresento também um breve levantamento sobre a percepção do estudante cotista pelo não cotista.

Os resultados desta pesquisa pretendem contribuir para o estudo das desigualdades socioeducacionais no Brasil contemporâneo, considerando as dimensões de classe e raça, assim como na implementação de políticas públicas que objetivem a promoção da igualdade racial.

1. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Este capítulo traz uma análise geral das políticas de ações afirmativas: delimitação de seus conceitos e suas características enquanto políticas públicas. Pretende-se ainda situar e exemplificar as ações afirmativas no contexto brasileiro. Além disso, trata da construção das ações afirmativas voltadas especificamente à população negra com vistas ao interesse de reduzir as desigualdades raciais. Trata-se de uma revisão de literatura que objetiva situar teórica e historicamente o objeto deste trabalho: os cotistas da Uerj.

1.1. Desigualdades Raciais e Racismo no Brasil

A sociedade brasileira é caracterizada por uma pluralidade étnico-cultural que colocou no mesmo cenário três grupos distintos: brancos, índios e negros. Este contato favoreceu o intercuro dessas culturas, o que ocasionou a formação de um país miscigenado.

Mesmo com a ocorrência da miscigenação, a relação entre estes três grupos desencadeou alguns desencontros. As diferenças foram acentuadas, levando à formação de uma hierarquia de classes que deixava óbvia a distância e o prestígio social entre colonizadores e colonos. Os índios e, em especial, os negros permaneceram em situação de desigualdade, estando em situação de marginalidade social. Esse acontecimento inicial parece ter de, algum modo, contribuído para o atual quadro situacional do negro no Brasil.

A discriminação racial no Brasil é bastante peculiar. Não existiu aqui nada parecido com o *apartheid*⁵, na África do Sul, mas o racismo permanece presente no cotidiano da população negra. É certo afirmar que o racismo brasileiro possui um grande — ainda que invisível — obstáculo: o “preconceito de ter preconceito” (FERNANDES, 2007, p. 42). Muitas pesquisas⁶ já mostraram que o brasileiro acredita na existência do racismo, no entanto, não se assume racista.

⁵ Regime de segregação racial que foi oficialmente adotado pelo governo da África do Sul, de 1948 a 1990.

⁶ Em 1995, pesquisa do Datafolha constatou que 89% dos entrevistados disseram que no Brasil havia preconceito de cor em relação aos negros e, paradoxalmente, 88% dos mesmos entrevistados afirmaram que não tinham preconceito em relação aos negros. Em 2003, pesquisa da Fundação Perseu Abramo, colheu que 91% dos entrevistados reconheciam que existia preconceito de cor em desfavor dos negros, porém 96% negaram que eram preconceituosos em relação aos negros. Apenas 4% se admitiu racista. (Fonte: www.dialogoscontraoracismo.com.br. Acesso em 03 de outubro de 2010)

Alguns indicadores sobre as desigualdades sociais no Brasil tornam evidente o que a militância do Movimento Negro⁷ há muito já aponta: os mecanismos de discriminação racial atestam a falsa ideia de democracia racial⁸. As pesquisas acadêmicas no campo da sociologia demonstram, ao longo de décadas, a presença e a persistência das desigualdades raciais e da situação subalterna do negro na sociedade brasileira (FERNANDES, 1978; GUIMARÃES, 1999, 2002; HASENBALG & SILVA, 1988, 1992, 1999).

Para aqueles que ainda acreditam no modelo de democracia racial, a discriminação não passa de uma questão de classe e origem socioeconômica: os negros são discriminados porque são pobres e não por sua cor. No entanto, pesquisas apontam que no Brasil a maioria dos pobres são negros. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) apontam que um trabalhador negro ganha, em média, metade de um não negro, e que 70% dos pobres e 71% de indigentes são negros. O Ipea acrescenta ainda que há ainda hoje, no Brasil, 571 mil crianças de 06 a 14 anos fora da escola e que 62% delas são negras. (Fonte: <http://www.afropress.com/noticiasLer.asp?id=2137>. Acesso em 03 de outubro de 2010). A partir daí, pode-se considerar que “(...) o racismo, o preconceito e a discriminação operam sobre a naturalização da pobreza, ao mesmo tempo em que a pobreza opera sobre a naturalização do racismo, exercendo uma importante influência no que tange a situação do negro no Brasil.” (THEODORO, 2008, p. 7).

Estudos sobre a temática racial levam a crer que as desigualdades raciais não se reproduzem apenas nos processos e relações interpessoais. A discriminação racial também pode ser resultante de mecanismos discriminatórios que operam, até certo ponto, à revelia dos indivíduos. É o que se chama de racismo institucional ou, ainda, de racismo estrutural ou

⁷ Este trabalho entenderá Movimento Negro como agrupamento dos diversos setores de luta pela questão racial.

⁸ Segundo Guimarães (s/d), o termo foi usado pela primeira vez por Arthur Ramos (1943), durante um seminário de discussão sobre a democracia no mundo pós-fascista. A partir dos anos 1940, a expressão começa a ser utilizada por intelectuais. O objetivo do jargão era fortalecer a ideia de que as 3 raças integraram-se harmoniosamente durante anos, formado-se, assim, a identidade nacional. Obra fundamental para a compreensão do jargão “democracia racial” é *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre. A obra inverteu o pessimismo corrente nos anos 1870, oferecendo à sociedade um novo modelo — o multirracial. A miscigenação, para Freyre, seria o sinônimo da tolerância e passava a singularizar a nação brasileira. Ainda, segundo o autor, não há registro da expressão em nenhuma obra de Gilberto Freyre e

(...) provavelmente teria sido uma tradução livre das idéias de Freyre sobre a democracia brasileira. Este, como é sabido, desde meados dos 1930, já falava em “democracia social” com o exato sentido que Ramos e Bastide emprestavam à “democracia racial”; ainda que, nos seus escritos, Gilberto utilize a expressão sinônima “democracia étnica” apenas a partir de suas conferências na Universidade da Bahia, em 1943. (Guimarães, s/d, p. 2)

sistêmico. Essa modalidade de racismo não se expressa por atos manifestos, explícitos ou declarados de discriminação. No entanto, atua no estabelecimento de formas difusas na distribuição de serviços e benefícios aos diferentes grupos raciais.

A luta contra o racismo transforma-se, nos dias de hoje, em luta por políticas públicas antirracistas capazes de garantir maior igualdade de oportunidades de vida para a população negra.

1.2 O Papel do Estado Brasileiro no Reconhecimento das Desigualdades Raciais

Ainda que exista a garantia constitucional do direito à igualdade para todos, esta não impediu a desigualdade de acesso às oportunidades de participação no contexto da cidadania plena. De uma forma geral, pode-se considerar que, na sociedade brasileira, a cor constitui-se como potencial mecanismo de estratificação social, em que os negros não possuem um equânime acesso aos bens de toda ordem. Face à insuficiência do direito à igualdade, o mesmo é ressignificado, como coloca Joaquim Barbosa Gomes:

Começa-se, assim, a esboçar-se o conceito de igualdade material ou substancial, que, longe de se apegar ao formalismo e à abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, recomenda, inversamente, que se levem na devida conta as desigualdades concretas existentes na sociedade, devendo as situações desiguais ser tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade. Produto do Estado Social de Direito, a igualdade substancial ou material propugna redobrada atenção por parte dos aplicadores da norma jurídica à variedade das situações individuais, de modo a impedir que o dogma liberal da igualdade formal impeça ou dificulte a proteção e a defesa dos interesses das pessoas socialmente fragilizadas e desfavorecidas (2001, p. 4).

A ideia de tratar os desiguais na medida em que se desigalam — a concepção de igualdade exposta acima — decorre de um processo de modificação frente à constatação de que apenas afirmar a igualdade de todos perante à Lei — a igualdade formal — sem promover atenção para as desigualdades reais das pessoas era insuficiente. Segundo a visão daqueles que defendem esta nova concepção de igualdade, é necessário atuar de forma mais concreta sobre a realidade, de modo a atenuar as desigualdades materiais tão presentes na sociedade.

Segundo Hédio Silva Júnior (op. cit., p. 103), dá-se um processo de mutação experimentado pelo conceito de igualdade no sistema jurídico brasileiro. Dessa forma, o direito à igualdade teve seu conteúdo ampliado, concebendo-se a possibilidade de adoção de

mecanismos de intervenção na realidade, com o objetivo de favorecer ou compensar juridicamente o “mais fraco” nas relações sociais, propiciando a concretização de uma igualdade efetiva, real ou o mais próxima possível disso — igualdade material. Estas compensações jurídicas estão traduzidas nos mecanismos das ações afirmativas, das discriminações positivas.

Há pesquisadores⁹ que defendem que cabe ao Estado — quando este se pretende agente de uma modificação de uma situação sociohistórica de desvantagem social — o papel de compilador de efetivas ações. Com isso, evitar-se-á que uma discriminação histórica se perpetue no tempo: a constituição de um Estado que seja democrático (democrático em seu sentido etimológico, do grego — *demo* , povo; *crático* , governo) supõe a mobilização de mecanismos capazes de promover positivamente a igualdade. A partir dessa atuação do Estado é que surgem as ações afirmativas.

Ainda que o Brasil possua uma autorrepresentação cultural conectada ao mito da democracia racial¹⁰, Ahyas Siss assim se expressa:

Creio que a opção política do Estado brasileiro por tratar como iguais aqueles sujeitos coletivos colocados social e politicamente em situações de desigualdade, essa recusa de se adotar, entre nós, políticas de discriminação positiva com base na raça ou cor de segmentos populacionais negativamente discriminados, conjugadas àquelas universalistas, é uma marca distintiva de sociedades que Bhabha (1998) classifica como híbridas e mestiças, porém conservadoras e extremamente autoritárias. São hierarquicamente estruturadas, profundamente estratificadas por raça, cor ou etnia, mas que se querem e se representam, de uma forma quase esquizofrênica, como se fossem homogêneas (SISS, 2003, p. 110).

A pretensa neutralidade do Estado liberal fracassou como provedora e mantenedora do direito à igualdade entre os cidadãos, especialmente em sociedades como a brasileira, de um longo passado escravocrata. Ainda que existam dispositivos legais com o objetivo de fazer

⁹ Autores como Hédio Silva Júnior (2002), Joaquim Barbosa Gomes (2001, 2003), Ahyas Siss (2003), dentre outros.

¹⁰ Fernando de Azevedo, um dos grandes reformadores educacionais brasileiros, escreve, a convite do Governo, a introdução ao Censo Oficial de 1940, onde formula uma curiosa definição de Cultura Brasileira, citado por Skidmore (1976):

A admitir-se que continuem negros e índios a desaparecer, tanto nas diluições sucessivas de sangue branco como pelo processo constante de seleção biológica e social e desde que não seja estancada a imigração, sobretudo de origem mediterrânea, o homem branco não só terá no Brasil, o seu maior campo de experiência e de cultura nos tópicos, mas poderá recolher à velha Europa – cidadela da raça branca –, antes que passe a outras mãos o facho da civilização ocidental a que os brasileiros emprestarão uma luz nova e intensa – a da atmosfera de sua própria civilização (p.40-41).

cessar o *status* de inferioridade no qual se encontram os negros e outros grupos socio-culturais, estes não são suficientes,

(...) para reverter um quadro social que finca âncoras na tradição cultural de cada país, no imaginário coletivo, em suma, na percepção generalizada de que a uns devem ser reservados papéis de franca dominação e a outros, papéis indicativos do status de inferioridade, de subordinação (GOMES, 2001, p. 37).

Em seu livro *O Quilombismo*, Abdias do Nascimento apresenta uma proposta política para a nação brasileira, a seguir:

Um Estado voltado para a convivência igualitária de todos os componentes de nossa população, preservando-se e respeitando-se as diversas identidades, bem como a pluralidade de matrizes culturais. A construção de uma verdadeira democracia passa, obrigatoriamente, pelo multiculturalismo e pela efetiva implantação de políticas compensatórias ou de ação afirmativa para possibilitar a construção de uma cidadania plena para todos os grupos discriminados. A independência desses grupos, ao articular suas formas de ação comunitária, compõe um requisito fundamental da verdadeira democracia (NASCIMENTO, 2000, p. 221—222).

No entanto, não se pode deixar de colocar aqui a pressão realizada pelo Movimento Negro: lutas civis e políticas em prol dos direitos humanos foram travadas para que essas ações fossem concretizadas. O Estado brasileiro, pressionado pelos grupos organizados e movimentos antirracismo, incluiu, em sua pauta de políticas públicas, iniciativas que visam atenuar ou extinguir as desigualdades raciais. Trata-se das políticas de ações afirmativas.

1.3. O que são, afinal, ações afirmativas?

O termo “ações afirmativas” aparece, pela primeira vez, nos Estados Unidos, na década de 1960. No Brasil, a ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação (MOEHLECKE, 2002).

As denominações para políticas de ação afirmativa podem variar dependendo do lugar e do idioma: *equal opportunity policies and affirmative action*, derivada da língua inglesa, e, discriminação positiva, *positive discrimination*, ação positiva, políticas inclusivas, dentre outras denominações adotadas na Europa.

De modo geral, as políticas de ações afirmativas são definidas como políticas que beneficiam grupos socialmente desfavorecidos na alocação de recursos escassos, como empregos, vagas na universidade e contratos públicos, e objetivam concretizar a igualdade

material, possível somente em uma conjuntura de superação dos postulados de uma concepção de ideologia liberal promovida pelo Estado moderno.

O documento internacional mais importante sobre a discriminação racial, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (Icerd)¹¹, define políticas de ações afirmativas como medidas especiais planejadas para promover o avanço de determinados grupos raciais e étnicos. Guimarães (2003), baseado em fundamentos jurídicos, afirma que as ações afirmativas:

(...) visam promover privilégios de acesso a meios fundamentais — educação e emprego — a minorias étnicas, raciais, sexuais, etc. que, de outro modo estariam deles excluídas total ou parcialmente. (...) Estas ações surgem como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e mores pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres (p. 253).

Para Menezes, ação afirmativa é um termo de amplo alcance que:

Designa um conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competir em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminações negativas, sejam elas presentes ou passadas. Colocando-se de outra forma, pode-se asseverar que são medidas especiais que buscam eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que eles sejam neutralizados, o que se realiza por meio de providências efetivas em favor das categorias que se encontram em posições desvantajosas (2001, p. 27).

As ações afirmativas se constituem numa estratégia para alcançar a igualdade de oportunidades entre as pessoas, distinguindo e beneficiando grupos afetados por mecanismos discriminatórios, por meio de ações empreendidas em um tempo determinado, com o objetivo de alterar positivamente a situação de desvantagem desses grupos (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 1999).

No campo do direito, as ações afirmativas são comumente definidas como políticas públicas que possuem o objetivo de incrementar o princípio constitucional da igualdade material e de abolir os efeitos da discriminação racial. Segundo Joaquim Barbosa Gomes

¹¹ O Icerd foi assinado por 84 países. O artigo 1º, parágrafo IV, afirma: “Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos” (CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL, 1968).

(2005, p. 49), “ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física.”

Além disto, as ações afirmativas teriam a função de criar exemplos, personalidades. Em outras palavras, “(...) constituiriam um mecanismo institucional de criação de exemplos vivos de mobilidade social ascendente” (GOMES, op. cit., p. 56). Podem, assim, induzir transformações culturais, pedagógicas, psicológicas, quando incidem sobre idéias de supremacia e subordinação raciais, sexuais e outras.

Rosana Heringer, doutora em sociologia pelo IUPERJ, estabelece a seguinte definição de ação afirmativa, no que toca às relações de trabalho:

O termo ação afirmativa refere-se a políticas e procedimentos obrigatórios e voluntários, desenhados com o objetivo de combater a discriminação no mercado de trabalho e também de retificar os efeitos de práticas discriminatórias exercidas no passado pelos empregadores. Da mesma forma que no caso das leis antidiscriminatórias, o objetivo da ação afirmativa é tornar a igualdade de oportunidades uma realidade, através de um ‘nivelamento do campo’. Ao contrário das leis antidiscriminatórias, que apresentam remédios aos quais os trabalhadores podem recorrer após terem sofrido discriminação, as políticas de ação afirmativa tem como objetivo, prevenir a ocorrência da discriminação. A ação afirmativa pode prevenir a discriminação no mercado de trabalho, substituindo práticas discriminatórias — intencionais ou rotinizadas — por práticas que são uma proteção contra a discriminação (1999, p. 51).

É conveniente ressaltar que a defesa de ações afirmativas não exclui a concomitância de ações e/ou políticas públicas universalistas. Esta é uma falsa dicotomia: acredita-se que políticas públicas genéricas e especificamente focalizadas, quando utilizadas em conjunto, podem reduzir de forma significativa as desigualdades de acesso aos bens materiais e simbólicos existentes entre os grupos sociais.

Ainda segundo Guimarães (s/d),

Não se podem elaborar políticas de ação afirmativa sem que estas estejam respaldadas por políticas de ampliação dos direitos civis, como aconteceu nos Estados Unidos. O que está em questão, portanto, não é uma alternativa simples, diria mesmo simplista, entre políticas de cunho universalista *versus* políticas de cunho particularista. O que está em jogo é outra coisa: devem as populações negras do Brasil se satisfazer em esperar essa ‘revolução do alto’ — a ampliação dos direitos civis e das oportunidades de vida para as populações pobres — ou devem elas reclamar, imediatamente e *pari passu*, medidas mais urgentes, mais rápidas, apesar de terem um escopo bem mais limitado: medidas que facilitem seu ingresso nas universidades públicas e privadas, que ampliem e fortaleçam os seus negócios, de modo a que se acelere e se amplie a constituição de uma ‘classe média’ negra? (p. 13).

Faz-se mister apontar que as ações afirmativas que envolvem o acesso ao ensino superior ou a posições de direção em empresas, possuem a intenção de beneficiar parcela da população negra brasileira, qual seja, aquela que tem qualificação e capacitação requerida para tal. Portanto, tais políticas afetam mais a reduzida população negra que já alcançou um determinado nível de escolarização — o término do ensino médio — e não a ampla maioria da população negra.

Em suma, as ações afirmativas podem ser compreendidas como:

- iniciativas ou políticas que podem ser adotadas, impostas ou incentivadas pelo Estado, no cumprimento do dever de garantir os direitos fundamentais, reduzir as desigualdades sociais e promover o bem comum;
- instrumentos de promoção da igualdade material ou equidade, ou mecanismos de combate às estruturas sociais, políticas, econômicas que mantêm as desigualdades;
- mecanismos de promoção equidade social com duração limitada;
- medidas direcionadas a determinados grupos que se encontram em condições de desigualdade. Este grupo pode ser classificado em função de suas características biológicas (raça, sexo, idade, deficiência) ou sociais (renda, origem, religião).

1.4. Ações Afirmativas no Brasil

O primeiro registro encontrado no debate em torno do que atualmente poderia ser denominado de ações afirmativas para a população negra data de 1968, quando servidores do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de legislação específica que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de “empregados de cor” (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda). Entretanto, tal lei não chegou a ser elaborada.

No entanto, segundo Gomes (2001), no Brasil, nos anos 1950, Getúlio Vargas realizou um tipo de “política afirmativa”, ao determinar que as multinacionais instaladas no país reservassem dois terços das vagas para trabalhadores brasileiros.

A Lei nº 5.465 de 1968, mais conhecida como a Lei do Boi, propunha a reserva de 50% das vagas das escolas de níveis médio e superior de Agricultura e Veterinária a candidatos agricultores e seus filhos, proprietários ou não de terras, residentes na zona rural. Esta lei também pode ser considerada uma política de ação afirmativa. (Gomes, op. cit.)

Embora o Movimento Negro Unificado¹² (MNU) tenha surgido em 1978¹³ e instituições e leis tenham sido implementadas na década de 80 — como a Fundação Palmares no Ministério da Cultura, a Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras no Rio de Janeiro e a Lei Caó¹⁴ — a denominada “questão racial” só entrou de fato na agenda política a partir da redemocratização, em 1985.

Após o período de redemocratização do país, diversas organizações e movimentos da sociedade civil, impulsionados pela chamada Constituição Cidadã de 1988, passaram a exigir do Estado uma intervenção política para democratização de acesso à educação para jovens, pela melhoria salarial, pela preservação do meio ambiente, etc.

Em 1983, o então deputado federal Abdias Nascimento, em seu Projeto de Lei nº 1.332, propõe uma ação com o fim de estabelecer mecanismos de compensação para o afro-brasileiro. O projeto de lei teve as seguintes propostas: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática; e, introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. O projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional, mas as reivindicações continuaram.

Em 1995, verificou-se a primeira política de cotas adotada nacionalmente. Através da legislação eleitoral, foi estabelecida uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos.

Entre 2001 e 2005, dezesseis universidades públicas brasileiras adotaram políticas de ações afirmativas, aplicadas na forma de cotas reservadas para admissão de certos grupos étnico-raciais e socioeconômicos. Em três dos treze estados que adotaram a ação afirmativa, utilizou-se como instrumento jurídico o decreto-lei estadual. Nas outras partes do país, a decisão pela ação afirmativa ficou a cargo dos conselhos universitários. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro foi pioneira¹⁵.

¹² Segundo Demétrio Magnoli, em seu recente livro “Uma gota de sangue: história do pensamento racial”, “o MNU, com toda a sua relevância ideológica, nunca foi mais que um agrupamento de vanguardas militantes, baseado em estudantes universitários de esquerda.” (2009, p.331)

¹³ Talvez não por coincidência, também data deste ano a publicação de “A integração do negro na sociedade de classes” e, seis anos antes, “O negro no mundo dos brancos”, ambas obras de autoria de Florestan Fernandes.

¹⁴ Considerada legislação responsável pela expansão e crescimento de uma consciência contra o racismo no Brasil.

¹⁵ O terceiro capítulo desta dissertação abordará o caso específico da Uerj.

Desde a redemocratização, as iniciativas de ações afirmativas são consideradas constitucionais no Brasil, tendo sido implementadas para beneficiar mulheres no sistema político e deficientes físicos no mercado de trabalho. Autoridades da Suprema Corte do Brasil avaliam que a Constituição de 1988 autoriza o estabelecimento de cotas para grupos socialmente desfavorecidos. Apesar disso, nos anos que se seguiram à implementação das cotas raciais, foram registradas trezentas ações legais contra diversas universidades que as adotaram. As porcentagens das cotas variaram entre 10% e 50%, normalmente de acordo com a distribuição étnico-racial de cada estado.

Entre as primeiras dezesseis universidades que implementaram a ação afirmativa (sistema de cotas) entre 2001 e 2005, catorze posteriormente decidiram unir critérios socioeconômicos aos critérios raciais. Por exemplo: as universidades estaduais do Rio de Janeiro (Uerj e Uenf) criaram uma cota de 50% para estudantes provenientes de famílias de baixa renda. A raça aparece como um critério adicional: entre os estudantes selecionados de acordo com a cota social, 40% devem ser negros. Esse foi o modelo aprovado recentemente pelo Congresso Nacional. Caso seja corroborado pelo Senado, tornar-se-á obrigatório em todas as instituições federais de ensino superior do país. Segue tabela elaborada pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser), do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que apresenta o atual quadro das instituições de ensino superior que aderiram ao sistema de cotas:

TABELA 1 — INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR SEGUNDO OFERTA DE VAGAS PARA O VESTIBULAR ATRAVÉS DO SISTEMA DE COTAS

Tipo de instituição	Número total de IES	Número total de vagas oferecidas	Tem cotas?	
			Sim	Não
Centro de Educação Tecnológica	2	1.694	0	2
Federal	2	1.694	0	2
Centro Universitário	5	9.735	1	4
Municipal	5	9.735	1	4
Faculdade	100	39.210	14	86
Federal	4	407	1	3
Estadual	46	12.875	8	38
Municipal	50	25.928	5	45
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	32	16.532	13	19
Federal	32	16.532	13	19
Universidade	97	276.867	34	63
Federal	55	150.869	17	38
Estadual	36	103.410	17	19
Municipal	6	22.588	0	6
Total	236	344.038	62	174

Fonte: INEP, microdados do Censo da Educação Superior 2008
 Tabulações: LAESER - Fichário das Desigualdades Raciais

Diante de todo o contexto favorável à adoção de uma política de cotas, o Projeto de Lei 73/1999, conhecido como Lei das Cotas, foi encaminhado ao Congresso Nacional, em maio de 2004, contando com o apoio da bancada governista. No entanto, o Congresso não votou o projeto de lei.¹⁶

É evidente que a aprovação do referido projeto de lei pelo Congresso representa uma bandeira importante do Governo Federal e uma vitória do movimento negro. No entanto, outras ações do MEC buscam instituir políticas de acesso diferenciado ao ensino superior para pobres, negros e indígenas. Em 2004, o MEC lançou um novo programa, atualmente um dos “carros-chefe” da política do governo sobre acesso ao ensino superior, o Programa Universidade para Todos (Prouni), que foi criado pela Medida Provisória 213/2004 e

¹⁶ À época, um grupo de intelectuais e artistas encaminhou ao Congresso um manifesto contrário à aprovação do Projeto de Lei. Entre esses intelectuais, destacam-se Yvone Maggie, Peter Fry e Eunice Durham.

institucionalizado pela Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005. O programa concede bolsas de estudo para estudantes de origem popular.

A demanda dos negros brasileiros por reparações, que hoje resultam em políticas de ações afirmativas, não é fato inédito. Atravessou o século XX em diferentes manifestações e sinaliza mais reivindicações e lutas no século corrente, como em 2001, quando o Brasil assumiu, na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, o compromisso de elaboração e execução de políticas de combate ao racismo e a discriminação:

Declaramos que, para o propósito da presente Declaração e Programa de Ação, as vítimas do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata são indivíduos ou grupos de indivíduos que são ou têm sido negativamente afetados, subjugados ou alvo desses flagelos;
Reconhecemos que racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ocorrem com base em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica e que as vítimas podem sofrer múltiplas ou agravadas formas de discriminação calcadas em outros aspectos correlatos, como sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outro tipo, origem social, propriedade, nascimento e outros.¹⁷

A criação da Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República), a nomeação do primeiro ministro negro do Supremo Tribunal Federal e quatro ministros de Estado negros são fatos que fortaleceram a luta contra a discriminação racial.

No ensino superior, o governo Lula promulgou a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, criando o Programa Diversidade na Universidade no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos negros e dos indígenas brasileiros. Foi também constituído o Grupo de Trabalho Interministerial por intermédio de Portaria Conjunta nº 2.430 entre MEC e Seppir, de 9 de setembro de 2003.¹⁸

¹⁷ Relatório da Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/Durban_4.htm. Acesso em: 29 de junho de 2009

¹⁸ Em novembro de 2004, foi lançado o Portal Unidade na Diversidade que apresenta a temática étnica com o objetivo de oferecer capacitação, via Internet, para os educadores quanto às questões relacionadas ao racismo e ao sexismo em sala de aula (<http://www.unidadenadiversidade.org.br>). cujo objetivo foi elaborar propostas que permitam não apenas o acesso, mas a permanência de negros nas instituições de ensino superior. Esse grupo, coordenado pelo Ministério da Educação e pela SEPPIR, é formado por representantes da Casa Civil da Presidência da República, Advocacia Geral da União, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica, Fundação Cultural Palmares, Ministério das Relações Exteriores, Ministério de Assistência e Promoção Social e Conselho Nacional de Educação. Dois consultores da Unesco também assessoram os trabalhos. Entre as decisões

Após dez anos de tramitação, o Estatuto da Igualdade Racial foi aprovado no dia 09 de setembro de 2009, pela Comissão Especial da Câmara Federal. O projeto de lei segue agora para o Senado. Para alguns setores do Movimento Negro, o estatuto representou uma derrota e um retrocesso imposto à luta política por direitos sociais pelos seguintes motivos:

- o caráter autorizativo e não determinativo do estatuto aprovado, que não obriga nem Estado, tampouco o setor privado a cumprir as orientações da referida lei;
- a inobservância das políticas de cotas em universidades e nos meio de comunicação, além da restrição das ações afirmativas;
- o não reconhecimento dos territórios tradicionais quilombolas, resultado do acordo específico com ruralistas que, por sua vez, são descendentes dos escravocratas;
- a não criação do fundo de recursos financeiros para a implementação de políticas públicas para a população negra.

1.5. Algumas Considerações Preliminares

Para além do debate entre pró-cotas e anticotas ou se a melhor opção para a nossa sociedade são as políticas universalistas ou focalizadas, deve-se considerar como fato é que

(...) Todos os indicadores sociais apontam que a população negra é a que mais sofre com as desigualdades no País. Portanto, é necessário que existam políticas específicas tendo como foco a questão racial. As cotas são uma medida de inclusão numa sociedade onde o racismo se reflete no sistema educacional e aprofunda o abismo social. De forma inovadora e corajosa essa discussão conseguiu desenhar caminhos para uma mudança e uma transformação na sociedade brasileira, surtindo dois efeitos: mostrar que a mudança é possível e não deve ser adiada e reafirmar que a construção do novo significa incomodar, pois leva a questionamentos e reações principalmente dos que estão no confortável lugar reservado às pequenas elites desde sempre(...). (*Jornal da Tarde*, São Paulo, 17 de setembro de 2009)

Finalizando esse capítulo, quero ressaltar que a ação afirmativa, entendida como medida compensatória e indenizatória, tem, hoje, seu fundamento teórico-epistemológico repensado a partir da afirmação e valorização da diversidade cultural, centrada numa política de compromisso com a justiça social.

Ainda que o propósito maior das ações afirmativas seja a redução das desigualdades sociais e o combate à prática do racismo, é possível dizer que, na percepção do estudante

da primeira reunião do Grupo de Trabalho Interministerial estão o apoio aos professores que já lutam pela política de cotas dentro das próprias universidades, a divulgação em massa do debate através do rádio, reuniões de trabalho semanais e a criação de uma Secretaria Permanente, para estudar questões como os projetos de lei de inclusão que tramitam no Congresso Nacional.

cotista, há ainda discriminação racial, que é praticada por seus colegas e professores, conforme será detalhado no capítulo 4 desta dissertação.

Além de sofrer com o racismo que existe na sociedade, os estudantes cotistas — como são denominados os beneficiários do sistema de cotas na universidade — são discriminados pela suposta ausência de mérito no seu ingresso. Há ainda quem acredite que as ações afirmativas construídas para a população negra representem um processo de exclusão dos não negros.

A questão do mérito é um dos principais pilares da argumentação contra as cotas na universidade. Mas, como foi visto no trabalho de campo — e será apresentado nesta dissertação —, é também um dos pontos para a ocorrência das tensões (raciais ou acadêmicas) entre cotistas e não cotistas. Algumas postagens do *blog*¹⁹ *Furiosa* podem ajudar a compreender a questão:

Cada vez mais me convenço que já estamos em algum tipo de socialismo onde a nivelagem tem que acontecer mesmo à forceps. São não for pela excelência vai por baixo mesmo. O caso das cotas é um exemplo clássico. E no caso das suas bolsistas há um agravante: veio fácil. Se tivessem se esforçado para conseguir o curso dariam valor. Mas como veio na mão, não ligaram a mínima. É como o filho do papai que ganhou o carro de presente e o arrebenta andando em alta velocidade. E parabens a vc que segurou as pontas assumindo uma posição correta. O que me pergunto é o que ganham os departamentos formando pessoas de baixo nível que a médio prazo terão a qualificação dos professores sem o mérito de seus integrantes. (sic)

O que choca mesmo é ver que pessoas que foram privilegiadas, que ganharam suas oportunidades **com a exclusão de outras**, simplesmente desprezam o que lhes foi dado. Mas nem às aulas assistiam! Acham que haverá cotas em tudo na vida? É tão difícil perceber que, exceto naqueles casos de apadrinhamento, só se chega a algum lugar renunciando à satisfação de inúmeras vontades? Claro que seria agradável não viver sob o jugo da necessidade, e ter satisfeitas todas as vontades. Seria agradável, mas não é possível. Estamos obrigados a escolher umas coisas, em desfavor de outras. Quem optar por passar a noite fazendo trabalhos; assistir a aulas enfadonhas; gastar os domingos tentando entender os raciocínios em que se perdeu; pesquisar, pesquisar e pesquisar, para defender uma posição, e concluir que ela está errada; adiar o estudo do que lhe interessa para resolver uma questão prejudicial; quem fizer tudo isso, perde. É claro que perde! De noites de sono ao prazer de dar opiniões sobre todas as coisas, a tudo isso se renunciou! Ainda não inventaram nenhum instrumento que ponha o conhecimento diretamente no cérebro, como no filme *Matrix*, sem necessidade de esforço daquele que obtém o conhecimento. Os ricos, os que estudaram em escola particular, os que fizeram cursinho pré-vestibular, nenhum desses teve acesso imediato ao conhecimento. (grifos meus)

¹⁹ Este *blog* ficou conhecido no meio virtual graças a uma postagem de uma professora da Uerj que faz contundentes críticas aos cotistas e, sobretudo, às políticas de permanência. Algumas postagens do referido *blog* serão analisadas no capítulo 3 desta dissertação.

A criação de cotas para negros inaugura, no Brasil, intenso debate sobre preconceito, discriminação e identidade étnicas, que tem sido construído e polarizado atitudes favoráveis ou contrárias às cotas. Certamente, estas atitudes configuram redes complexas de percepção e representação das relações raciais no Brasil: no bojo da discussão, emerge também a discussão sobre a desigualdade no Brasil, desigualdade entre brancos e não brancos, entre ricos e pobres, etc. O próximo capítulo dessa dissertação trará o debate desta política no ensino superior: suas justificativas e seus embates.

2. AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE: JUSTIFICATIVAS E EMBATES

“A maior diferença entre a paisagem de um campus universitário brasileiro e um americano não está nos prédios e jardins, está na falta de estudantes negros. Há muito mais deles nos Estados Unidos do que no Brasil.” (Cristóvam Buarque)

“Para onde vai a universidade?”. Esta questão foi manchete do *Jornal do Brasil* de 17/06/1968 (anexo 1). O texto publicado no jornal faz referência à reforma do ensino superior de 1968, mas a questão me gerou algumas reflexões acerca do processo de democratização do acesso à universidade.

Desde que o Relatório Atcon²⁰ apontou o estrangulamento no canal de acesso à universidade, a preocupação dos governos que se sucederam durante a ditadura militar foi a ampliação de vagas sem que isto representasse um investimento significativo. A partir daí é que se firmou a argumentação de que o ensino privado superior cumpriria uma função complementar, tendo em vista a impossibilidade de o poder público arcar completamente com este ônus.

O vestibular²¹ é o principal mecanismo de ingresso na universidade. Há décadas, tornou-se objeto de polêmica no meio acadêmico. Utilizando jornais antigos como fonte de informações, observei algumas publicações a respeito do vestibular. O jornal *Folha Dirigida* de 15/10/1991 (anexo 2) traz a seguinte manchete em um de seus cadernos: “Vestibular: o retrato da pobreza do ensino”. O texto faz apontamentos sobre a superior oferta de vagas no ensino superior privado em relação ao público. Aponta ainda que a população universitária

²⁰ Documento elaborado por Rudolph Atcon, teórico norte-americano, ex-assessor do Conselho de Reitores da Alemanha e primeiro Secretário Executivo do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) que enfatizava a importância de racionalizar a universidade, organizando-a em moldes empresariais, privilegiando, assim, a questão da privatização do ensino. Este documento e o relatório Meira Mattos foram as bases teóricas da Reforma da Educação Superior de 1968.

²¹ A palavra vestibular vem do latim *vestibulum*, que significa entrada. Antigamente usava-se a expressão “exame vestibular” (exame de entrada). Com o passar do tempo, passou-se a usar apenas “vestibular” para designar esse tipo de prova. Até o início do século XX, as universidades brasileiras eram ocupadas por estudantes de colégios tradicionais, como o Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Com o aumento da procura, que ultrapassou o número de vagas disponíveis, o então Ministro da Justiça e dos Negócios, Rivadavia da Cunha Corrêa, instituiu o vestibular no Brasil, em 1911. As provas eram escritas e orais, continham questões de língua portuguesa, língua estrangeira, ciências (matemática, física e química) e conteúdo do primeiro ano de faculdade, onde os alunos recorriam a aulas especiais para estudar as matérias específicas. Daí o surgimento dos cursinhos. Fonte: <http://www.vestibular.brasile scola.com/especial/a-origem-vestibular-no-brasil.htm>. Acesso em 03 de novembro de 2010.

brasileira era pequena — cerca de 10% da população entre 20 e 24 anos. Em 2004, segundo dados do Censo da Educação Superior, a taxa permaneceu a mesma.

O artigo da *Folha Dirigida* traz uma rica fonte de informações que, obviamente, estão atreladas ao contexto social do início da década de 1990. Além dos dados supracitados, chama a atenção as seguintes informações constantes no artigo: em alguns cursos, quase todos os alunos eram oriundos da rede privada; os mais ricos ficavam com as vagas gratuitas; o MEC queria diminuir a injustiça social com a abertura de cursos noturnos; e, o vestibular era revelador da injustiça social. Este último item faz-me remeter a outra reportagem, publicada em 1973, no jornal *O Globo* (anexo 3). O texto traz a discussão acerca do formato do vestibular. Para alguns, o modelo de prova estabelecido, além de não atestar o conhecimento do estudante, prejudicava os mais pobres e deveria ser revisto. Foi nesse bojo que nasceu o exame de múltiplas escolhas, tal como o conhecemos hoje. Para Guimarães (2003), uma das causas da baixa absorção de negros no ensino superior atualmente é que “(...) o exame vestibular não deixa espaço para que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas” (p.78).

Em 08 de abril de 1979, o jornal *Estado de São Paulo* publicou uma reportagem intitulada “Caminhos da Educação no Brasil” (anexo 4), em que aponta a ociosidade de vagas no sistema universitário brasileiro e a necessidade de adaptação deste à realidade brasileira, assim como o fomento de políticas e estratégias para a melhoria do ensino.

Os artigos jornalísticos supracitados são de diferentes épocas. No entanto, todos apontam a problemática da universidade e a necessidade de democratização do ensino superior. Sabe-se, no entanto, que esta não é uma das tarefas mais fáceis. Afinal, a universidade é uma instituição antiga criada pela civilização ocidental e cujo nascimento se deu na Itália, na França e na Inglaterra, no início do século XII. As universidades de Bolonha, Paris, Oxford e Montpellier são as mais antigas. Pelo menos sete séculos de existência contemplam a universidade. Sabe-se também que é uma instituição medieval no sentido literal da palavra e que, no sentido metafórico, permanece medieval em alguns casos. Sua história, suas transformações, suas características ao longo do tempo tem sido, com persistência cada vez maior, objeto de estudos e análises que tem contribuído para a compreensão do papel social que ela tem desempenhado desde as suas origens até a nossa época. Christophe Charles e Jacques Verger introduzem o seu clássico trabalho sobre a história das universidades. Afirmam os dois autores:

As universidades sempre representaram apenas uma parte do que poderíamos denominar, de modo amplo, ensino superior. (...) Ao decidirmos partir das universidades propriamente ditas – sem por isso limitarmo-nos estritamente a elas —

, adotamos uma perspectiva particular. Se aceitarmos atribuir à palavra universidade o sentido preciso de “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior”, parece claro que tal instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII. Esse modelo, pelas vicissitudes múltiplas, perdurou até hoje (apesar da persistência, não menos duradoura, de formas de ensino superior diferentes ou alternativas) e disseminou-se mesmo por toda a Europa e, a partir do século XVI, sobretudo dos séculos XIX e XX, por todos os continentes. Ele tornou-se o elemento central dos sistemas de ensino superior e mesmo as instituições não-universitárias situam-se, em certa medida, em relação a ele, em situação de complementaridade ou de concorrência mais ou menos notória. (1996, p. 7—8)

Em alguns países da América Latina, a universidade foi instalada desde o século XVI (no México, em 1553). No Brasil, foi necessário esperar a chegada da família real portuguesa, em 1808 (no século XIX), para que as primeiras escolas de ensino superior fossem fundadas.²² Apenas em 1920, foi criada a primeira universidade brasileira: a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Justamente por se caracterizar “temporã” (CUNHA, 1980) a universidade brasileira vivencia desafios colocados pela sociedade, especialmente a partir dos anos 1990, no que se refere à democratização do ensino superior. Neste bojo, a discussão sobre as políticas de ações afirmativas é adensada. O Plano Nacional de Educação, promulgado pelo Congresso Nacional, em 2001, no que toca ao ensino superior, aponta a necessidade de renovação do sistema universitário e explicita uma preocupação com a emergência de uma sociedade do conhecimento a demarcar o limite do desenvolvimento e da independência política, bem como uma preocupação com a desigualdade:

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Em um mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo. (...) As IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades (MEC, 2001, p. 41).

As discussões sobre o advento das políticas de ações afirmativas no ensino superior contribuem para ser colocada em xeque a prerrogativa hegemônica da universidade no que diz respeito à produção de conhecimento e de sua legitimidade (SANTOS, 1998). Se há um

²² Escolas de ensino superior são diferentes de universidades, logo, no Brasil instalação da universidade aconteceu mais tarde.

conceito que sustenta a atual política educacional para o ensino superior é o de democratização do ensino. O título I do Projeto de Lei da Reforma Universitária proposta pelo governo federal determina que a “função social do ensino superior” será atendida pela instituição mediante alguns requisitos, sendo o primeiro deles a “democratização do acesso e das condições de trabalho acadêmico”. Já no título II, sobre a educação superior no sistema federal de ensino, o projeto abre uma seção específica sobre as “Políticas de Democratização do Acesso e de Assistência Estudantil”.

A opção do governo pelo princípio da democratização pode ser compreendida no marco da evidência de que este, de fato, só conseguirá atingir sua meta de expansão do ensino superior se incluir novos segmentos sociais no sistema. É necessário ressaltar que a expressão democratização aparece pela primeira vez na legislação educacional nesse projeto. Não constava, por exemplo, na reforma de 1968 e nem mesmo na atual LDB. É inquestionável a ênfase que o atual governo coloca quanto à problemática do acesso e da permanência como conteúdos do conceito de democratização.

O governo Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) trouxe iniciativas que objetivam a maior oferta de vagas no período noturno e a diversificação do perfil social do alunado universitário. As cotas para negros, índios e estudantes provenientes do ensino médio público e o Programa Universidade para Todos (Prouni) são um exemplo dessas iniciativas. Acredita-se que essas iniciativas favorecerão grupos sociais que historicamente estão distanciados da universidade pública.

Este capítulo traz as razões objetivas para a implementação das ações afirmativas no ensino superior. Traz ainda uma breve análise do debate sobre ações afirmativas no ensino superior veiculado pela mídia e entre pesquisadores dos mais diversos campos do conhecimento.

2.1. Justificativas

A partir da noção do que representa a universidade como instituição social, é possível questionar os motivos que sugerem a necessidade de implementação de políticas de ações afirmativas no ensino superior. Por que se acredita que as ações afirmativas promoverão seu propósito de promoção da igualdade material entre brancos e negros se forem aplicadas no ensino superior? Por que não poderiam ser aplicadas em outros segmentos do ensino? Por que o ensino superior está sendo o principal foco dessa política?

Muitas pesquisas e estudos apontam a existência de desigualdades entre brancos e negros no Brasil. Para Carlos Hasenbalg (1979), os motivos da subalternidade social da população negra no Brasil são encontrados nas práticas discriminatórias, que são resultado direto das desigualdades entre brancos e negros nos mais variados setores da vida social — saúde, educação, mercado de trabalho, etc.

No campo educacional, as desigualdades raciais são notórias. Segundo o Plano Nacional de Amostragem Domiciliar (Pnad) 2007, 62% dos jovens brancos de 15 a 17 anos frequentavam a escola; entre a população negra, este índice é reduzido pela metade. No ensino superior, as diferenças são ainda maiores. Segundo o censo do ensino superior de 2007, 19,9% dos jovens brancos de 18 a 24 anos estão no ensino superior; 7% é o índice da população negra neste segmento de ensino.

A pesquisa do Ipea — intitulada “Retratos das desigualdades de gênero e raça” —, que foi divulgada em 2008, revela que é no campo educacional em que há grandes desigualdades no acesso e, sobretudo, na permanência de grupos populacionais diferenciados. As diferenças raciais são muito marcantes e se ampliam quanto maior for o nível de ensino.

No ensino fundamental, a taxa de escolarização líquida — que mede a proporção da população matriculada no nível de ensino adequado à sua idade — para a população branca era de 95,7% em 2006; entre os negros, era de 94,2%. Já no ensino médio, essas taxas eram respectivamente, 58,4% e 37,4%. Isto é, o acesso ao ensino médio ainda é bastante restrito em nosso país, mas significativamente mais limitado para a população negra, que, por se encontrar nos estratos de menor renda, é mais cedo pressionada a abandonar os estudos e ingressar no mercado de trabalho. (Ipea, 2008, p.5)

O estudo de Heringer e Ferreira (2009) verificou o grau de participação no sistema de ensino da população negra na faixa etária de 18 a 24 anos em 2000 e 2005. Baseado nos dados registrados pelo Censo 2000 e a Pnad 2005, os autores verificavam que, em 2000, em um total de 22,6% estudantes, 34,1% eram brancos e 8,1% eram pretos e pardos. No ano de 2005, o total de estudantes sobe para 35,5%. Desses, a proporção de estudantes brancos aumenta de 34,1% para 51,6%; 19% é a taxa pretos e pardos neste ano.

Segundo dados registrados pelo IBGE, em 2002, apenas 26% população negra entre 18 e 24 anos estava habilitada — ou seja, aqueles que concluíram o ensino médio — a prestar o concurso vestibular. Entre os brancos, contabiliza-se 72% de possíveis candidatos. Se já é alarmante o reduzido número de negros habilitados a prestar o vestibular, mais grave ainda é o fato de que menos da metade se inscreve no exame. Em 2002, apenas 3,3% dos candidatos à Fuvest (Fundação Universitária para o Vestibular) se declararam negros. Na Unicamp,

Universidade Estadual de Campinas, o índice foi ainda menor: 2,1% (Dados publicados no jornal *Folha de São Paulo* de 19/11/2003). Ainda segundo dados registrados pelo IBGE em 2000, no estado do Rio de Janeiro, o número de estudantes negros habilitados a pleitear o acesso ao ensino superior era muito inferior à sua representação na população do estado: os negros representavam 44,1% da população do estado; destes, 32,2% possuíam o ensino médio e 14,8% o ensino superior. Os quadros abaixo, tabulados pelo Laeser, comprovam as afirmações acima:

TABELA 3 — TAXA BRUTA DE ESCOLARIDADE NO ENSINO SUPERIOR (18 A 24 ANOS) DA POPULAÇÃO RESIDENTE, SEGUNDO OS GRUPOS DE COR OU RAÇA, BRASIL, 1988, 1998 E 2008. (EM % DA POPULAÇÃO)

		1988	1998	2008
Homens	Branços	12,3	15,0	31,7
	Pretos & Pardos	3,1	3,2	13,0
	Total	8,2	9,4	21,6
Mulheres	Branços	12,4	18,4	39,9
	Pretos & Pardos	4,1	5,0	20,0
	Total	8,9	12,3	29,6
Total	Branços	12,4	16,8	35,8
	Pretos & Pardos	3,6	4,0	16,4
	Total	8,6	10,9	25,5

Fonte: IBGE, microdados PNAD
 Tabulações: LAESER - Fichário das Desigualdades Raciais
 Nota 1: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada
 Nota 2: nos anos 1988 e 1998 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins)

TABELA 4 — TAXA LÍQUIDA DE ESCOLARIDADE NO ENSINO SUPERIOR (18 A 24 ANOS) DA POPULAÇÃO RESIDENTE, SEGUNDO OS GRUPOS DE COR OU RAÇA, BRASIL, 1988, 1998 E 2008. (EM % DA POPULAÇÃO)

		1988	1998	2008
Homens	Branços	7,2	9,6	18,2
	Pretos & Pardos	1,6	1,7	6,2
	Total	4,8	5,9	11,8
Mulheres	Branços	8,1	12,2	22,7
	Pretos & Pardos	2,0	2,4	9,2
	Total	5,6	7,8	15,7
Total	Branços	7,7	10,9	20,5
	Pretos & Pardos	1,8	2,0	7,7
	Total	5,2	6,8	13,7

Fonte: IBGE, microdados PNAD
 Tabulações: LAESER - Fichário das Desigualdades Raciais
 Nota 1: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada
 Nota 2: nos anos 1988 e 1998 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins)

O censo demográfico realizado em 2000 pelo IBGE já mostrou que, dos 2.864.046 brasileiros matriculados em cursos superiores, 78,5% eram brancos, 0,23% eram negros e 1,61% pardos (os 19,66% restantes eram amarelos, indígenas ou de “cor ignorada”).

A baixa participação de negros no ensino superior compromete, em dada instância, a ascensão social deste grupo, uma vez que é a escolaridade o principal mecanismo para tal.

Além disto, esta desigualdade pode ser percebida nos rendimentos salariais recebidos pela população negra, que são sempre menores em relação aos rendimentos percebidos pela população branca. Pode-se inferir então que

A exclusão socioeconômica a que está submetida a população negra produz perversas conseqüências. De um lado, a permanência das desigualdades raciais naturaliza a participação diferenciada de brancos e negros nos vários espaços da vida social, reforçando a estigmatização sofrida pelos negros, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania por parte dessa parcela de brasileiros à qual é negada a igualdade de oportunidades que deve o país oferecer a todos. (JACCOUD & BEGHIN, 2002, p.37).

O artigo de Ana Lúcia e João Sabóia, intitulado “Branco, pretos e pardos no mercado de trabalho no Brasil”, traz apontamentos sobre a desigualdade entre brancos e pretos no mercado de trabalho. Neste estudo, uma das conclusões a que os autores chegaram foi o notável desnível existente entre brancos e negros : “os pretos/pardos representam 47% no conjunto das pessoas ocupadas porém não passam de 18% das ocupações universitárias” (SABOIA & SABOIA, 2008, p.44).

A exclusão dos negros das universidades brasileiras coloca ao conjunto da sociedade o grande desafio de buscar estabelecer mecanismos para a superação desta situação. É a partir deste contexto que as políticas de ação afirmativas assumem uma dimensão política necessária no Brasil:

Até que se prove o contrário, as políticas de ação afirmativa tem, em outros contextos, contribuído para a promoção de grupos historicamente privados de oportunidades essenciais ao seu desenvolvimento e fortalecimento de suas habilidades como seres humanos. (...) É inegável que as experiências que culminaram em programas de ação, de âmbito global, tem sido responsáveis por uma elaboração mais coletiva sobre o conceito de desenvolvimento e pela renovação do entendimento sobre igualdade, equidade e participação social (SANT’ANNA, 2001, p. 363).

Na contemporaneidade, ter um curso de nível superior concluído é um importante diferencial no mercado de trabalho, porque implica em maiores chances de ascensão social. As ações afirmativas objetivam alcançar um duplo objetivo:

- O de permitir igualdade de oportunidade e de tratamento – o que, em médio prazo, permitirá a materialização econômica da igualdade; e,
- O de colaborar uma pedagogia reversiva que não só reconstrua a estima negra, como também eduque a todos contra o racismo. (SANTOS *apud* SISS, 2003, p.131)

Daí a hipótese plausível de que as ações afirmativas, na medida em que oportunizem aos negros o acesso às universidades, podem ser responsáveis por um número maior de alunos concluintes e conseqüentemente se constituírem num fator importante de aumento da renda e

mobilidade social ascendente. A apresentação, ainda que breve destes dados, comprova o quanto é imprescindível a discussão sobre a promoção de políticas que colaborem para a implementação da equidade social.

2.2. Os Embates

É inegável que quando se discutem ações afirmativas, emerge um universo infindável de opiniões, seja a favor, seja contra. Mas deve-se salientar: este debate se deu muito mais em torno da implementação das cotas raciais no ensino superior.

Em 2008, após 5 anos da implantação do sistema de cotas, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) divulgou o resultado de uma pesquisa sobre a opinião da população acerca das cotas para negros. Cerca de 2.500 alunos foram ouvidos em dez universidades públicas do país que adotam algum tipo de ação afirmativa como as cotas. Segundo o levantamento, 62% dos alunos aprovam a medida e acham que a universidade está até mais “cordial” que a própria sociedade (Fonte: www.tudoagora.com.br. Acessado em 25 de setembro de 2008).

A tese de doutorado da professora Elielma Ayres, intitulada “Desigualdades raciais e ensino superior: um estudo sobre a introdução da Lei de Reserva de Vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000—2004)” traz uma pesquisa desenvolvida pelo Centro de Estudos Afro-Asiáticos, entre 1997 e 2001, na qual elaborou um levantamento estatístico e etnográfico relativo à Universidade do Grande Rio (Unigranrio) e Uerj. A pesquisa foi realizada com 1.282 pessoas, de 17 a 54 anos, moradoras do estado do Rio de Janeiro. Dentre os dados levantados, interessa, para esta dissertação, conhecer os registros desta pesquisa sobre a opinião destes estudantes sobre o racismo e adoção de políticas públicas para negros, antes da vigência da lei de cotas para negros e pardos.

Quando perguntado “Você acha que negros e brancos são tratados de forma diferente na sociedade brasileira?”, a maioria dos estudantes respondeu “às vezes”: 52,8% dos brancos; 20,4% dos negros; 46,2% dos pardos; 52,4% dos amarelos; e, 26,3% dos indígenas. Quando a pergunta é direcionada para o tratamento diferenciado na universidade, o índice diminui e a tendência dos entrevistados é perceber menos situações de discriminação e racismo. O que chama atenção na segunda questão é o aumento da proporção de negros que responderam “às vezes” (55,4%). Ou seja, os estudantes negros percebem mais situações racistas dentro da universidade que na sociedade.

Quanto à adoção de políticas de reserva de vagas para negros ou estudantes economicamente carentes, a pesquisa mostra que a maioria absoluta dos estudantes é favorável à adoção de cotas para este grupo. No entanto, quando se fala em reserva de vagas para negros, o maior índice de aceitação encontra-se entre os negros (19,6%). Brancos assumiram o menor índice (8,7%).

Não se pretende aqui retomar exaustivamente este debate, mas, em face ao objeto eleito por esta pesquisa, não poderia deixar de situá-lo, ainda que de forma breve. Muitos trabalhos acadêmicos buscaram sistematizar os argumentos favoráveis e contrários às ações afirmativas. Guimarães (1999, p. 176—7) chegou a definir um quadro que apresentava os argumentos que surgiram no debate brasileiro, mas, de um modo geral, pode-se afirmar que a discussão possui três eixos principais (SANTOS, 2009), a seguir:

2.2.1. As ações afirmativas como uma política que choca com o nosso ideal de povo mestiço

A minha pesquisa nas escolas públicas no Rio de Janeiro revela a dimensão do problema que estará diante de nós nos anos vindouros com os legalmente negros duelando com os legalmente brancos por vagas. (Yvone Maggie — O Globo, 27 de dezembro de 2004).

A seção “Cartas dos leitores”, do jornal *O Globo*, mais uma vez, apresenta algumas posições da sociedade civil acerca do sistema de cotas, segundo o viés da institucionalização do racismo:

Tanto fizeram que o Brasil, país de muitas raças e misturas, forte pela sua diversidade, fraco pela sua distribuição de renda, agora é um país oficialmente racista. Com a criação de cotas para negros no serviço público federal instituiu-se oficialmente o *apartheid* brasileiro. (José Eduardo Loureiro — *O Globo*, 10 de novembro de 2001)

Sou negra e, como tal, manifesto meu protesto contra o projeto de lei que estabelece cotas para minha raça para vagas em universidades e no serviço público. Este projeto, na verdade, é um retrocesso do processo de integração dos negros à sociedade brasileira já que, através de uma segregação descabida, criará ressentimentos raciais, especialmente entre os mais jovens. (Maria Eudóxia de Lima Paes Leme — *O Globo*, 21 de abril de 2002)

O racismo está realmente presente quando se separam negros e brancos em percentuais e quantidades, e a cada passo aproximamo-nos do "Brasil branco" e do "Brasil negro". O Brasil, coração do mundo, pátria do evangelho para qualquer crença, tem de despertar para a beleza da miscigenação. Negros, brancos e todos os outros são filhos do mesmo Deus. É preciso lutar, unidos 100%, por educação, saúde, moradia, alimentação, pelos por centos devidos a cada necessidade do

homem, e bradar: "somos um povo bem colorido, brasileiros com muito orgulho. (Alice Regina de Ornellas — *O Globo*, 11 de dezembro de 2001)

Pode-se dizer que, este argumento tem íntima implicação com que Fernandes (1978) apontou em sua obra “A integração do negro na sociedade de classes”:

a ideia de que o negro não tem problema; a ideia de que por conta da índole do povo brasileiro não existem distinções raciais; a ideia de que houve igualdade no acesso à riqueza, ao poder e ao prestígio; a ideia de que houve igualdade no acesso à riqueza, ao poder, ao prestígio; a ideia de que ‘o preto está satisfeito’; a ideia de que não existiu nem existe problema de justiça social com referência ao negro.(p. 256)

Diversos são os indicadores sociais e econômicos que mostram a posição de inferioridade da população negra. Este eixo está atrelado à ideia, ainda defendida por alguns, da inexistência do racismo no Brasil. Estes, inclusive, se opõem às iniciativas de promoção de políticas antirracistas.

2.2.2. A impossibilidade de definição dos beneficiários de tal política

Com o mito da democracia racial ainda em voga no Brasil, muitos cidadãos e pesquisadores acreditam que a mestiçagem impossibilita a identificação precisa do negro no país. É fácil cair na fábula encantadora das “três raças”, onde acabou por se definir a identidade do brasileiro como a mistura entre africanos, indígenas e europeus. É fato notório que Fernandes (2007) denunciou as desigualdades e o regime das diferenças praticado no Brasil, assim como fortaleceu o coro daqueles que demonstravam o lado mítico da democracia racial. É certo considerar que a ideia de democracia racial ganhou novos contornos na contemporaneidade: “a ‘desconstrução’ de Fernandes, de certa maneira circunscreveu o mito e o tema da raça a uma questão de classes e abandonou a cultura” (SHWARCZ, 2007, p.22).

A argumentação supracitada foi mais acirrada pelo caso conhecido como “Os gêmeos da UnB”, relatado a seguir:

Filhos de pai negro e de mãe branca, os irmãos gêmeos univitelinos (idênticos) Alex e Alan Teixeira da Cunha, de 18 anos, não tiveram a mesma sorte ao se inscrever no sistema de cotas para o vestibular do meio do ano da Universidade de Brasília (UnB): Alan foi aceito pelos critérios da universidade e Alex não. Ao contrário da maioria das universidades que possuem cotas, a seleção de alunos para o sistema de cotas na UnB não leva em conta o critério socioeconômico e sim a cor do vestibulando. Para concorrer, os candidatos obrigatoriamente se dirigem até um posto de atendimento da universidade e tiram fotos no Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe/UnB), responsável pela aplicação da prova. Essas fotos são anexadas na ficha de inscrição e passam pela avaliação de uma banca, que vai decidir quem é e quem não é negro. Caso o vestibulando não seja aceito para

concorrer no sistema de cotas do vestibular, ele automaticamente é transferido para a concorrência universal do processo seletivo. Esta é a terceira vez que os irmãos Alan e Alex se inscrevem para o vestibular da UnB, mas é a primeira vez que eles optaram pelo sistema de cotas. Alan, que é contrário ao uso das cotas raciais, quer estudar educação física. Alex, que afirmou não ter uma posição definida sobre o assunto, pretende cursar nutrição. "Resolvemos nos inscrever pelas cotas porque elas existem e têm que ser usadas. Além disso, a nota de corte para os candidatos cotistas é mais baixa que a nota de corte dos candidatos do sistema universal. Já que posso usar esse recurso, resolvi aproveitar", disse Alex, que entrou com um recurso na UnB para que a universidade reavalie a sua condição de negro. (Fonte: Portal G1 – Globo.com. Acesso em agosto de 2009)

É de conhecimento daqueles que estudam a temática “relações raciais” que a expressão “raça” é usada ora em um sentido, ora em outro. Do ponto de vista fenotípico, as pessoas são classificadas como pertencentes a um certo grupo por meio de um conjunto de caracteres físicos (por exemplo, cor da pele ou textura do cabelo). “Raça” pode também denotar origem em uma região do globo, assumindo o significado de “ancestralidade geográfica” — fala-se então de uma raça africana, raça oriental, etc. (PENA, 2002). Na verdade,

Essa dicotomia fica bem evidente, por exemplo, quando se lê o trabalho de Oracy Nogueira (1955) que distinguiu o preconceito “de marca” do preconceito “de origem”. O primeiro vitimiza a aparência e se baseia nos traços físicos do indivíduo, enquanto o segundo depende da percepção de que o indivíduo descende de certo grupo étnico. Nogueira associou o preconceito “de marca” com o Brasil e o preconceito “de origem” com os Estados Unidos. Estamos vivendo um momento importante de reavaliação das relações entre os grupos de identidade em nosso país. O crescimento da consciência negra e a discussão em torno dos temas relacionados a políticas de cotas no Brasil têm causado mudanças, inclusive na nossa própria etnosemântica, com uma crescente popularização da expressão afrodescendente, a qual desloca o eixo de discussão da aparência física para a ancestralidade. (BORTOLINI & PENA, 2004, p.45)

Yvonne Maggie, em artigo publicado em *O Globo*, afirma que as cotas raciais contradizem o perfil mestiçado da população. Corroborando o pensamento de Maggie (2004), o antropólogo Hermano Viana tenta mostrar no artigo publicado no caderno “Mais!”, da *Folha de São Paulo* de 27/06/2006, ora intitulado “A mestiçagem fora de lugar”, que as cotas não são viáveis no Brasil em virtude da variedade etnológica de nossa população, o que tornaria impossível definir quem é negro: “Cota definitivamente não se dá bem com mestiços!” (VIANNA, 2004, p.6).

A questão da identificação da cor é uma polêmica. Segundo reportagem publicada na revista *Veja* de 02/09/2009 (disponível em: <http://veja.abril.com.br/020909/queremos-dividir-brasil-p-88.shtml>),

a ideia de que existem raças é um anacronismo que não condiz com a tradição brasileira e com as mudanças que vêm ocorrendo no mundo civilizado. Barack Obama, presidente do país que inventou a regra da gota única de sangue, define-se não como negro, mas como mestiço. E não deixa de ser curioso que, se fosse brasileiro, isso talvez o impedisse de ganhar uma bolsa no Itamaraty.

A revista *Veja*, em uma reportagem de junho de 2008 (disponível em http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/perguntas_respostas/cotas/index.shtml), coloca ainda que

Uma pesquisa de geneticistas da Universidade Federal de Minas Gerais concluiu que 60% dos brasileiros que se declaram brancos tem alguma ascendência indígena ou africana. Cientistas brasileiros encontraram, em São Paulo, indivíduos de fenótipo negro sem marcas genéticas africanas. Encontraram também o inverso. Na Universidade de Brasília (UnB), que já adota cotas para negros, esse dilema foi enfrentado com uma solução de dar arrepios — um tribunal racial. Os "juízes", diante de fotografias dos candidatos, davam a sentença.

É importante ressaltar que a mídia teve papel crucial no debate sobre as cotas no ensino superior. O professor João Feres, do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj), realizou um levantamento sobre publicações sobre a temática na mídia. Segundo o levantamento, que foi realizado entre 2001 e 2009, o jornal *O Globo* foi o jornal que mais publicou textos sobre ações afirmativas — 46% deles contra e 24% a favor. O mesmo estudo aponta que a revista *Veja* teve 100% das matérias contrárias às ações afirmativas²³.

Além da mídia, os estudantes da Uerj — cotistas e não cotistas — também expressam suas opiniões a respeito da política de cotas:

Ao meu ver, o sistema de cotas não interfere em nada na convivência entre os alunos. Na universidade há quem seja contra e há aqueles que são a favor das cotas, mas todos convivem bem. Na minha opinião, as cotas são injustas no que diz respeito à cor da pele. Penso que as cotas deveriam beneficiar os menos favorecidos economicamente. (Hugo Seixas, estudante de Educação Física, no *blog A Furiosa*)

A seção “Cartas dos leitores”, do jornal *O Globo*, também revela algumas posições da sociedade civil acerca do sistema de cotas:

Sou neto de uma negra, mas tenho pele branca. Isso me faz negro ou branco? Quem terá o direito de me separar das minhas raízes, da minha cultura, ao dizer que, pela minha pele clara, eu não teria direito a uma vaga reservada aos negros? O Rio vai

²³ Segundo informações disponíveis no *site* do Instituto Géledes, o Grupo Abril, que edita a revista *Veja*, é sócio do conglomerado de mídia que apoiou o regime racista do *apartheid* na África do Sul — o Grupo Naspers. Em novembro de 2008, o grupo sul-africano passou a ser proprietário de 30% das ações do editor da revista.

criar uma política de segregação racial, em que a condição social é menos importante que a cor da pele.” (*O Globo*, “Cartas dos Leitores”, 8 de março de 2002)

Para Guimarães (2003), o argumento que este eixo provoca funciona “(...) melhor como efeito discursivo, desarmando os adversários pelo apelo ao senso comum e às representações consensuais de si mesmo, que como apelo substantivo ou racional” (p.81).

2.2.3. A ideia de que as ações afirmativas rechaçam o mérito como direito ao ensino superior

"A ideia das cotas reforça conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes e precisam de um empurrão e o de que a escola pública é péssima e não tem salvação" (Lya Luft — revista Veja, dezembro de 2008).

No ápice da implantação do sistema de cotas nas universidades brasileiras, muitos argumentos contrários foram colocados em pauta. A desconsideração do mérito individual foi o principal deles. Segundo esta suposição, as cotas rejeitariam os alunos que se saíram “bem” no processo seletivo vestibular (aqueles oriundos das camadas médias da sociedade, cujas famílias investiram maciçamente suas reservas financeiras), em favor de “quem se saiu menos bem mas é de origem africana ou vem de escola pública.” (Luft, *idem*).

Os estudantes que ingressam por cotas — sejam egressos da escola pública, sejam negros — não teriam mérito pessoal e apoio familiar, pois ingressariam na universidade graças à uma “concessão” do governo e por seriam detentores de “deficiências” como raça ou a origem escolar. As cotas seriam a oficialização da incapacidade dos negros e pobres e não passariam de “pirulito do favorecimento, e os que ficam chupando o dedo da frustração, não importando os anos de estudo, a batalha dos pais e seu mérito pessoal.” (Luft, *idem*).

Ainda no tocante à “incapacidade”, não poderia deixar de constar aqui o depoimento de uma professora da Uerj sobre os bolsistas beneficiários do Proiniciar — os estudantes cotistas. Este depoimento circulou durante muitos meses em listas de *e-mails* da Internet. A professora, ao lançar o depoimento no *blog A Furiosa*, de uma estudante da Uerj, preferiu não se identificar e causou muita polêmica. À época, o depoimento circulou em várias listas de *e-mails* do Movimento Negro. Vejamos:

Oriane, sou professora da UERJ. Tive bolsistas "Proiniciar", e vários alunos que entraram pelo sistema de cotas. As bolsas "Proiniciar" são uma obra-prima de demagogia e populismo, um engana-trouxas como poucas vezes se viu em

instituições públicas: os alunos mais pobres (em ordem decrescente) ganham, durante seu primeiro ano de estudos, uma bolsa acadêmica. Requisito: devem ser orientados por professores doutores (claro, como estão tão adiantados, um professor só com mestrado não serve), e desenvolver uma pesquisa. Foram-me designados 3 bolsistas Proiniciar no ano passado. Três moças semi-analfabetas. Eu não tinha a menor ideia do que fazer com elas. Li diversas vezes o edital relativo às bolsas, para saber o que poderia propor. O dito cujo, porém, é um primor de evasão. Basicamente, não explica nada. Quais são as obrigações do bolsista? Desenvolver o quê? Um trabalho acadêmico? Como esperar que um aluno que entrou por cota desenvolva um trabalho acadêmico logo no primeiro ano? Seria muito mais honesto se a bolsa fosse assumidamente assistencialista e não se disfarçasse com tintes intelectuais. Resultado: das 3 moças, duas não fizeram absolutamente nada. A terceira era, à primeira vista, a mais burra de todas, mas ao menos realizou as cada vez mais banais tarefas que eu lhe passava (fichamentos de textos em português, quase sempre). As outras duas nem sequer apareciam na minha aula; uma desapareceu inteiramente e a outra apareceu para fazer a prova, na qual tirou zero, naturalmente. Resultado: não assinei o relatório final das duas. Não as incluí no meu *lattes*. A diretora do instituto veio me procurar, lacrimante, dizendo que, se não assinasse, elas provavelmente teriam que devolver o dinheiro que receberam. Que devolvam. E, se não devolverem, que sejam processadas pelo Estado. São ladras. Não tenho pena, mas raiva. Tenho um aluno paupérrimo, que mora em Jacarepaguá e trabalha em uma imobiliária, que é brilhante, esforçado, e não tem bolsa de nenhuma espécie. É branco, tem até olhos verdes, como vai ter bolsa?! Um último comentário: eu sou a única, em meu departamento, a defender o fim das bolsas Proiniciar e o fim do sistema da cotas. Acho até que há colegas que pensam como eu, mas ninguém ousa falar nada. Vivemos numa ditadura, num arremedo de estado policial, em que a liberdade de pensamento e expressão se vê ameaçada constantemente. Depois do episódio Proiniciar, eu cheguei até mesmo a temer que algo me acontecesse. Teria sido uma vítima, aí sim, do racismo e do preconceito.

Como já foi citado anteriormente, o texto da professora gerou muita polêmica. O *blog* permite a interação de seus participantes. Alguns deles corroboraram as palavras da docente, como: “O que choca mesmo é ver que pessoas que foram privilegiadas, que ganharam suas oportunidades com a exclusão de outras, simplesmente desprezam o que lhes foi dado. Mas nem às aulas assistiam! Acham que haverá cotas em tudo na vida?”. Além deste,

Os afrodescendentes do Proiniciar realmente não deveriam participar dos tais projetos de iniciação científico-acadêmica. Deveriam ter um acompanhamento pedagógico-acadêmico ao longo do primeiro ano de permanência na Uerj. Por que não transferiram as 3 bolsistas para uma das oficinas que o Proiniciar oferece?.

Para Guimarães (1997),

Ela é (a ação afirmativa), em certo sentido, uma defesa da legitimidade do mérito e uma tentativa de livrá-lo da contaminação de acidentes raciais, étnicos ou sexuais; sua virtude está em procurar evitar que mecanismos meritocráticos acabem por concentrar no topo indivíduos de uma mesma raça, etnia ou sexo (p. 238).

Quanto à questão que este eixo emana, é possível fazer algumas reflexões. Os adversários das cotas elegeram a instituição da meritocracia como regra para recrutamento acadêmico. Estes acreditam que a adoção de ações afirmativas eliminaria o mérito e premiaria os menos capazes. John Rawls, o maior expoente do liberalismo político do século XX, ao

apresentar sua concepção de justiça como equidade, ressalta que as desigualdades sociais e econômicas, para serem aceitáveis, devem satisfazer duas condições: estar ligadas a posições abertas a todos, segundo condições de igualdade de oportunidades, e, beneficiar aos membros menos favorecidos da sociedade (RAWLS, 1971). A transformação do vestibular em item denominador de mérito individual do estudante não deve induzir ao desprezo pelas regras meritocráticas.

2.3 Algumas Considerações Preliminares

Como o objeto deste trabalho é o cotista da Uerj, faz-se necessário postar aqui as falas dos 14 entrevistados para esta dissertação que possuem relação com os embates provocados pela implementação da política de cotas. Ainda que muitos deles não tenham lembrança sobre este processo de instalação do sistema de reserva de vagas (a maioria ingressou na universidade entre 2007 e 2009), vale ressaltar as falas daqueles que se recordam:

(...) no primeiro momento, a reação foi tão forte que a turma foi dividida entre cotistas e não cotistas, não era uma divisão declarada, as pessoas não tinham coragem de declarar a segregação abertamente, mas você entrava na turma e sentia o clima. Foi um processo muito sofrido. (Camilla, estudante de Nutrição — ingressou em 2005)

As cotas foram implementadas na Uerj pelo Estado, mas o Estado mesmo não promove nenhuma ação para realizar campanha de divulgação. Você só ouviu falar em Prouni, mas não no sistema de cotas. (Neide, estudante de Direito, ingressou em 2009)

As instituições públicas de ensino superior, com base nas deliberações de seus órgãos colegiados, compostos por docentes, servidores e estudantes, vem adotando ações afirmativas que se configuram das mais variadas formas. A implementação dessa política dissemina-se progressivamente em todo o país e vem produzindo resultados positivos no processo de ampliação da participação dos estudantes negros no ensino superior, conforme pode ser visto na fala dos estudantes entrevistados: “Cada dia tenho mais vontade de voltar ao curso de pré-vestibular para falar com aqueles estudantes que é possível e que precisamos agarrar essa oportunidade.”, diz Rafaella, estudante de Nutrição.

O próximo capítulo tratará da implementação das ações afirmativas na Uerj.

3. AÇÕES AFIRMATIVAS NA UERJ: DA IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS À POLÍTICA DE PERMANÊNCIA

“(...) Faltam negros nas nossas universidades porque a diferença de escolaridade entre brancos e negros se mantém há mais de um século. A forma mais sutil do discurso racista brasileiro é o silêncio, a transformação do negro em estorvo numa sociedade que, idealmente, não teria preconceito de raça.”
(Ricardo Henriques em entrevista ao jornalista Elio Gaspari)

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) foi a primeira grande universidade pública a vivenciar a experiência das ações afirmativas, através da implementação do sistema de cotas para alunos provenientes das escolas públicas e alunos negros. Este capítulo versa sobre o sistema de cotas na Uerj, desde sua implementação, em 2003, até a configuração atual. Além disso, traz a configuração das políticas de permanência vigentes atualmente na universidade.

3.1. Uerj: Um Breve Histórico

A história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) teve início em 4 de dezembro de 1950, com a promulgação da lei municipal nº 547, que criou a nova Universidade do Distrito Federal (UDF). Diferente da instituição homônima, fundada em 1935 e extinta em 1939, a nova universidade ganhou força e tornou-se uma referência em ensino superior, pesquisa e extensão na região Sudeste. Nesse trajeto, a instituição viu seu nome mudar, acompanhando as transformações políticas que ocorriam. Em 1958, a UDF foi rebatizada como Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Em 1961, após a transferência do Distrito Federal para a recém-inaugurada Brasília, a URJ passou a se chamar Universidade do Estado da Guanabara (UEG). Finalmente, em 1975, ganhou o nome definitivo de Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Criada a partir da fusão da Faculdade de Ciências Econômicas do Rio de Janeiro, da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, da Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette e da Faculdade de Ciências Médicas, a universidade cresceu, incorporando e criando novas

unidades com o passar dos anos. Às faculdades fundadoras uniram-se instituições como a Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi), o Hospital Geral Pedro Ernesto (Hupe), a Escola de Enfermagem Raquel Haddock Lobo, entre outras. Além disso, novas unidades foram criadas para atender às demandas da universidade e da comunidade, como o Instituto de Aplicação (CAp) e a Editora da Uerj (Eduerj), entre outras.

É importante ressaltar também que o perfil da Uerj está voltado à promoção de atividades extensionistas nas comunidades localizadas no seu entorno e, sobretudo, pela interiorização de cursos a partir dos anos 1980, com a criação da Faculdade de Formação de Professores, em São Gonçalo, e a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, em Duque de Caxias (VALENTIM, 2005).

A Uerj vem oferecendo há décadas cursos no turno noturno e, de uma forma geral, não é considerada uma universidade elitista. A partir de sua história, pode-se verificar que a Uerj foi pensada para dar formação ao aluno-trabalhador e “(...) até 1985 não contava com programas de pós-graduação, o que não lhe conferia o prestígio acadêmico desfrutado pelas universidades que desenvolviam esse nível acadêmico” (VALENTIM, op. cit., p. 41). Este perfil foi confirmado por uma pesquisa feita pela própria universidade em 2002, antes da implantação da reserva de vagas: 31,9% dos estudantes tinham renda familiar de até 8 salários mínimos e 19,9% entre 8 e 12 salários (VALENTIM, op. cit.).

No entanto, a implantação do sistema de cotas é justificada pela evidente ausência de alunos negros em cursos de maior “prestígio social”, como Medicina, Direito e Odontologia. Portanto, “a política de cotas recoloca a necessidade urgente de ampliação das vagas no ensino superior e a necessidade da universidade de se pensar plural, ou seja, como real representante dos diferentes grupos que compõem a nação brasileira”. (GONÇALVES, 2003, p. 5). As ações afirmativas entraram na Uerj através do sistema de cotas, que é regulamentado por leis estaduais que serão analisadas a seguir.

3.2. As Legislações que Versaram sobre o Sistema de Cotas na Uerj

3.2.1. A Lei 3.524 e a reserva de vagas para os egressos das escolas públicas: a primeira lei

Em 28 de janeiro de 2000, o então governador do estado do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho, sancionou a Lei nº 3.524, cuja iniciativa foi do Poder Executivo, que dispôs sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais. A lei foi aprovada por unanimidade pela Assembléia Legislativa.

A lei tornou obrigatório aos órgãos e instituições de ensino médio situados no Rio de Janeiro, em articulação com as universidades estaduais, a instituição do Sistema de Acompanhamento do Desempenho de seus Estudantes — Sade. Tornou obrigatória, também, a reserva de 50%, no mínimo, por curso e turno, das vagas de todos os cursos de graduação oferecidas pelas universidades públicas estaduais²⁴, desde que os estudantes, cumulativamente, tenham cursado integralmente a Educação Básica (ensino fundamental e ensino médio) em instituições da rede pública dos municípios e/ou do estado e tenham sido selecionados em conformidade com o Sade (art.2º, § I, *a e b*).

As demais vagas seriam ocupadas por estudantes selecionados em processo definido pelas universidades, segundo a legislação vigente, isto é, o tradicional Vestibular Estadual. Assim, para o ano de 2003, a Uerj ofereceu 4.970 vagas, sendo 2.485 vagas destinadas ao Vestibular Sade e 2.485 vagas ao Vestibular Estadual, isto é, aos alunos não egressos da rede pública de ensino.

Os candidatos que se declararam negros ou pardos tiveram a oportunidade de concorrer às vagas nos dois processos seletivos (Vestibular Estadual e Sade). Esta é a principal diferença entre o sistema de reserva de hoje, que permite que o estudante escolha apenas por uma modalidade de cota.

Segundo Gonçalves (2005), a principal constatação nesta experiência inicial das cotas na Uerj foi que “(...) a lei de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, isoladamente,

²⁴ Uerj e Uenf (Universidade Estadual do Norte Fluminense)

possibilitou o acesso de um número maior de candidatos autodeclarados negros e pardos do que a lei de cotas para negros e pardos” (p.159). Constatou-se também que

(...) que em apenas seis cursos os pontos máximos obtidos pelos cotistas foram menores que os pontos mínimos obtidos pelos não cotistas do vestibular estadual: Desenho Industrial, Geologia, Medicina, Oceanografia, Odontologia e Relações Públicas. Por outro lado, houve candidatos ingressando com menos de 20 pontos— num total de 110— em 32 das 46 carreiras em que foram oferecidas vagas (GONÇALVES, op. cit., p.160).

A lei foi regulamentada pelo Decreto Estadual nº 31.468/2002.

3.2.2. Decreto Estadual nº 31.468/2002

O Decreto Estadual nº 31.468/2002 regulamentou a Lei 3.524 de 2000 e determinou que as universidades públicas estaduais fossem responsáveis pela elaboração, aplicação e correção dos exames previstos no processo seletivo para o ingresso nos cursos de graduação destas universidades. Às universidades, coube também definir os critérios mínimos de qualificação para o acesso às vagas reservadas aos estudantes da rede pública de ensino. Em caso de não preenchimento destas vagas, essas poderiam ser aproveitadas pelos demais estudantes.

O primeiro exame de seleção do Sade ocorreu em 2002, visando o ingresso nas universidades estaduais em 2003. O exame teve duas etapas: a primeira foi realizada por meio de prova objetiva de múltipla escolha, o Exame de Qualificação; e a segunda etapa, realizada por meio de prova discursiva, o Exame Discursivo.

Em conformidade com a Lei 3.524/2000, o edital do Exame Discursivo do Vestibular Sade 2003 disponibilizou 2.485 vagas distribuídas nos cursos de graduação da Uerj entre os primeiro e segundo semestres de 2003, em cursos de graduação da Uerj, tanto para o Vestibular Sade 2003, quanto para o Vestibular Estadual 2003.

À época, gerou-se polêmica a respeito da diferenciação dos exames (Sade e Vestibular Estadual). Em resposta a isso, a ex-reitora da Uerj, Professora Nilcéa Freire afirmou que:

Quanto à questão de terem sido duas provas, na verdade, só o exame de qualificação foi diferente. O exame discursivo foi igual para todos. O de qualificação foi diferente porque quando saíram os recursos para o Sade, já tinha havido um exame de qualificação. Mas apesar de terem sido feitas em momentos diferentes, nós não achamos que foram provas com conteúdos diferentes. Fizemos questão de trabalhar com a mesma banca, a mesma medida de dificuldade. Mas esse ano vai ser tudo igual (UERJ, 2003a).

O referido Decreto nº 31.468, entretanto, dispôs, em seu artigo 3º, que poderiam participar da primeira etapa da implementação do Sade, no ano de 2003, os estudantes que tinham concluído ou que estivessem cursando a 3ª série do ensino médio ou técnico-profissional e que tivessem cursado integralmente a educação básica em instituições de ensino mantidas pelo sistema público de ensino, localizadas no estado do Rio de Janeiro.

Ocorre que a Lei nº 3.524 reservou vagas aos alunos provenientes somente da rede pública dos municípios e do estado, enquanto o decreto ampliou a reserva de vagas aos alunos oriundos também das escolas federais situadas no Rio de Janeiro, a saber: Colégio Militar, CAP/UFRJ (Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro), Colégio Pedro II e as diversas escolas técnicas federais. Essa extensão pode ser considerada imprópria,

posto que, conforme o estudo da hierarquia das fontes formais do Sistema Jurídico Nacional, o decreto não pode contrariar a Lei, tampouco ampliar as hipóteses nela previstas e, assim o é, porque o decreto é ato proveniente do Poder Executivo a quem cabe regulamentar a Lei, enquanto a Lei é ato do Poder Legislativo a quem cabe regular uma situação fática (VALENTIM, 2005, p.46).

Quanto ao número de alunos da rede aprovados no Sade, Raquel César afirma:

Segundo informação da Uerj, apesar de todas as dificuldades estruturais, as escolas técnicas da rede da Secretaria de Educação, que não inclui as escolas técnicas ou de aplicação, conseguiram aprovar alguns de seus melhores alunos no sistema do Sade, 84 alunos no total, com a maior concentração nas áreas de Ciências Humanas e Direito. Os demais teriam vindo, de fato, das escolas mais tradicionais no ensino de qualidade (2004, p.269).

A legislação valorizou a escola pública e assegurou a ela um espaço antes ocupado majoritariamente pelos alunos provenientes das escolas particulares, promovendo o acesso à universidade pública. Em 2003, concorreram ao Vestibular Estadual, 86.681 candidatos e, ao Vestibular Sade, 19.255 candidatos; todos às 4.970 vagas. Foram aprovados no Vestibular Estadual 58.963 e no Sade 10.742 candidatos (Uerj, 2004a).

3.2.3. A Lei 3.708 e a reserva de vagas para negros e pardos: a segunda lei

O governador Anthony Garotinho, em 09 de novembro de 2011, sancionou a Lei Estadual nº 3.708, de iniciativa do Poder Legislativo, que instituiu cota de até 40% para as populações negra e parda no acesso às universidades estaduais. Determinou ainda, que nessa cota mínima estariam incluídos os negros e pardos beneficiados pela Lei nº 3.524/2000. O

Decreto Estadual nº 30.766, de 4 de março de 2002, disciplinou o Sistema de Cota para Negros e Pardos no acesso à Uerj e à Uenf. A Uerj contabilizou que, no ano de 2003, já com as leis de reserva de vagas, 63% das 4.970 vagas oferecidas foram preenchidas por candidatos beneficiados por algum tipo de reserva. Em alguns cursos, esse percentual foi considerado excessivo como no curso de Desenho Industrial²⁵, no qual 77,78% das vagas foram preenchidas através das cotas, o que foi entendido por alguns setores da sociedade como abusivo e lesivo ao princípio da universalidade e proporcionalidade. (VALENTIM, 2005)

Essas duas leis vigoraram até a publicação da Lei Estadual nº 4.151, de 4 de setembro de 2003.

3.2.4. Decreto nº 30.766: a questão da identificação

Este decreto determinou que as universidades estaduais definissem os critérios mínimos de qualificação para o acesso às vagas reservadas (40%) aos alunos negros e pardos. O artigo 3º do Decreto nº 30.766 prevê o modo como as vagas referentes à cota de 40% serão preenchidas:

Art. 3º — No preenchimento de suas vagas, deverão as universidades observar, sucessivamente, o seguinte:

I — verificar os candidatos qualificados de acordo com os critérios tratados na Lei nº 3.524/2000, selecionando-os para o ingresso até o limite das vagas destinadas a tal fim;

II — identificar, dentre os alunos selecionados para o ingresso na instituição na forma do inciso anterior, o percentual que se declarou negro ou pardo, em relação ao número total de vagas oferecidas, por curso e turma;

III — deduzir da cota de 40%, o percentual de candidatos selecionados na instituição declarados negros ou pardos, que foram beneficiados pela Lei nº 3.524/2000 (art. 1º, parágrafo único, da Lei nº 3.708/2000);

IV — preencher as vagas restantes, da cota de 40%, com os demais candidatos negros ou pardos que tenham sido qualificados para o ingresso na instituição, independentemente da origem escolar; e

V — preencher as demais vagas oferecidas independentemente da cor, raça ou origem escolar do candidato qualificado.

Parágrafo único — Em caso de reclassificação, deverão as universidades observar os sistemas de cotas estabelecidas pelas Leis nº 3.524/2000 e 3.708/2001.

O art.5º do Decreto nº 30.766 previu que a identificação far-se-ia através de declaração firmada pelo próprio candidato, sob as penas da lei. Assim, para os candidatos tanto do

²⁵ Segundo a professora Raquel Villardi, o curso de Desenho Industrial é um dos mais concorridos da Uerj.

Vestibular Sade quanto do Vestibular Estadual que pretenderam concorrer às vagas da Lei 3708/2001, foi incluída uma declaração específica no Requerimento de Inscrição, que deveria ser assinada pelo candidato. A autoclassificação foi adotada como critério obrigatório apenas para os candidatos que optaram pelas vagas para negros e pardos.

A Uerj estabeleceu como critério para a definição de quem é apto a concorrer às vagas da cota de 40% foi a autodeclaração, que é o mesmo critério utilizado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Para garantir a transparência do processo e evitar fraudes, a Uerj previu a possibilidade de processar os inscritos por falsidade ideológica. É pertinente declarar aqui que a ONU (Organização das Nações Unidas) orienta os países a respeitarem como único critério de classificação racial a autodeclaração.

Para o ingresso na Uerj, o candidato autodeclara sua cor em duas situações: no preenchimento do questionário socioeconômico, onde os candidatos fazem suas escolhas a partir das cinco cores instituídas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – negro, branco, pardo, indígena ou amarelo – e no momento em que fazem opção pelas cotas. No vestibular de 2003, era possível escolher ser “negro” ou “pardo”. Já no vestibular de 2004, existia somente a opção “negro”. Segundo Rezende (2005),

em 2003, a Uerj foi fiel ao texto da lei 3708/2001, ao fazer uso da classificação “negro e pardo”, o que causou uma grande polêmica, principalmente sobre a identidade de “pardo”. O principal argumento era que a mestiçagem no Brasil transformava a maioria de nós em pardos. Nesta lei, observa-se a utilização de dois modelos classificatórios simultâneos: um, que aponta para o registro da cor parda, e outro, que remete a uma classificação dipolar — branco ou negro — em geral usado pelos acadêmicos e pelo movimento negro. (p.161)

Outras universidades, como a UnB, optaram por incluir uma foto no momento da inscrição no vestibular. As fotos têm o objetivo de mostrar as características físicas dos negros, fator que dispara o preconceito racial na sociedade. A categoria “pardo” dificulta a aplicação da lei com objetividade.

É na cultura, na vida em sociedade, que as diferenciações raciais surgem e se reproduzem. Em nosso país, mestiços podem ser alvo de muitas classificações raciais. Não há critérios objetivos capazes de dar conta da questão identitária, mas há critérios subjetivos que prometem dar conta da constatação da discriminação racial e do racismo no cotidiano dos negros.

Segundo Valentim (2005, p.51—52),

No ano de 2003, como vem fazendo há anos, a Uerj aplicou um questionário visando conhecer o perfil sociocultural de seus alunos no momento da inscrição de

disciplinas, e encontrou contradição nas respostas quanto à identificação racial quando comparada àquela utilizada no momento da inscrição nos vestibulares 2003. Isto é, houve pessoas que no momento da autodeclaração para concorrer às vagas raciais se declararam negras ou pardas e depois que obtiveram as vagas, no momento da matrícula nas disciplinas, se autodeclararam brancas.

Sobre esta contradição, a professora Raquel César afirma que:

(...) nos dois questionários aplicados pela Uerj, um para conhecimento do perfil sociocultural de seus alunos e outro para aplicação das cotas raciais, a margem de erro ou fraude não foi muito grande. Dos 29.959 candidatos inscritos para a segunda fase do vestibular tradicional, 6.292 se auto-identificaram negros e pardos para efeito das cotas. Desse subtotal, 14,4% afirmaram ser brancos no questionário socioeconômico, contradizendo a afirmação para efeito das cotas (2003, p. 30).

Não houve, segundo informações da Uerj, um aumento expressivo na porcentagem de candidatos que se autodeclararam negros ou pardos nos Vestibulares 2003, em comparação com os anteriores (UERJ, 2003c, p.11). A participação percentual de candidatos negros e pardos no Vestibular 2000, foi de 28,50%; em 2003, no Vestibular Estadual foi de 20,99% e no Vestibular Sade foi de 50,66%. (UERJ, 2004b).

É notável um progressivo aumento no número de classificados que se declararam negros e pardos: 2000, foram 19,56%; em 2001, 20,96%; em 2002, 25,01%; e em 2003, no Vestibular Estadual 35,15% e no Sade 46,50%, perfazendo um total de 40,11% de autodeclarados classificados, número muito maior do que nos anos anteriores (idem).

Faz-se necessário chamar atenção para o fato que

(...) os números dos anos 2000 a 2002 foram coletados pelo *Questionário de Informações Socioculturais* no item “percepção da própria cor”, enquanto os de 2003, estão de acordo com a autodeclaração prevista pela Lei 3.708/2001, logo, não foram obtidos através da mesma metodologia, mas são a única fonte documental existente apta às comparações. (VALENTIM,2005, p.52)

A questão da identificação dos candidatos é ainda muito delicada devido à possibilidade dos brancos terem migrado para a categoria parda. No entanto, nesta pesquisa, não encontrei casos comprovados de fraude à lei. Todos os alunos entrevistados para esta dissertação apresentavam características fenotípicas que se enquadravam na categoria “negros”. Se, por um lado, não existem negros ou brancos absolutos, esta possível “imprecisão”, não impede a existência de políticas públicas.

3.2.5. Lei nº 4.061: a terceira lei

A Lei Estadual nº 4061 de 02 de janeiro de 2003, promulgada pela então governadora Rosinha Garotinho, dispunha sobre a reserva de 10% das vagas de todos os cursos das universidades públicas estaduais a alunos portadores de deficiência.

3.2.6. A Lei nº 4.151: a quarta lei

Segundo Valentim (2005), como consequência da insustentabilidade política, as leis estaduais foram revogadas e foi editada nova lei, a Lei Estadual 4.151, de 04 de setembro de 2003, que substituiu as anteriores e determinou, em seu art. 5º, a reserva de 45% das vagas das universidades estaduais, assim distribuídas: 20% para os estudantes oriundos da rede pública de ensino, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e integrantes de minorias étnicas. Em suma, uma reserva bem menor em termos numéricos. Em 2004, o número de cotistas foi de 2.385, enquanto que, em 2003, esse número foi de 3.500. Isto é, toda essa sistemática de acesso às universidades estaduais foi revogada e substituída. As turmas montadas de acordo com os vestibulares 2003 são fruto de uma experiência única, que não se repetiu a partir do vestibular de 2004. A novidade desta vez é a inclusão do critério de renda familiar *per capita*.

3.2.7. A Lei nº 5.074: a quinta lei

A Lei Estadual nº 5.074 de 17 de julho de 2007 alterou a Lei nº 4.151/2003 em seu artigo 1º, inciso III: “pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, integrantes de minorias étnicas, filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.”

3.2.8. A Lei nº 5.346: a sexta e atual lei

A Lei Estadual nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008, promulgada pelo atual governador Sérgio Cabral, instituiu o novo regime para o sistema de cotas nas universidades estaduais. O sistema de reserva de vagas fica assim configurado:

- 20 % para estudantes negros e indígenas;

- 20% para estudantes oriundos de escola pública;
- 5 % para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

É importante assinalar que esta lei reforça a carência socioeconômica como critério de elegibilidade dos estudantes destinatários da ação afirmativa objeto da referida lei.

Se observarmos atentamente o quadro exposto acima, assim como os editais dos vestibulares desde a implantação do sistema de cotas na Uerj, podemos inferir que não existiu regularidade nos exames vestibulares. Cada ano implicou uma nova mudança ou adaptação.

Ora, visto o breve histórico da política de ação afirmativa para o acesso à Uerj, é necessário que se faça aqui também uma análise da atual política de ação afirmativa para a permanência. Esse é o tema do próximo tópico.

3.3. Para Além das Cotas: Ações Afirmativas para a Permanência na Uerj

A presença de um maior contingente de estudantes negros, notadamente em cursos de maior demanda social, tem trazido efeitos ao universo acadêmico. Tais efeitos podem apresentar implicações no que concerne à permanência na universidade, às suas ambiências, à qualidade das interações entre os grupos (estudantes-estudantes, estudantes-professores e, estudantes-funcionários) e possibilidades de novas convergências ou conflitos ora mais, ora menos definidos em termos de classe e raça.

É óbvio que a permanência na universidade implica em necessárias condições materiais que permitam a subsistência. É necessário dinheiro para comprar livros, almoçar, lanche, pagar o transporte, etc. Mas é necessário também o apoio pedagógico, a valorização da autoestima, os referenciais docentes, etc. Sendo assim, entendemos que a permanência na Universidade é de dois tipos: uma permanência associada às condições materiais de existência na universidade, denominado por Santos (2009) como “permanência material” e outra ligada às condições simbólicas de existência na universidade, a “permanência simbólica”.

Já em 2002, a comunidade acadêmica da Uerj iniciou as discussões a respeito da permanência dos discentes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas. Nesse contexto, surgiu o Programa de Apoio ao Estudante (PAE) para subsidiar a permanência do estudante

na Uerj. No entanto, o PAE foi substituído pelo Programa de Iniciação Acadêmica (Proiniciar) — que será discutido nessa dissertação.

Outras iniciativas de caráter temporário em prol da permanência surgiram na Uerj, como, por exemplo, o projeto Espaços Afirmados (Esaf), entre 2003 e 2004. Este projeto foi coordenado pelo Programa de Políticas da Cor (PPCor), do Laboratório de Políticas Públicas (LPP) e contou com o apoio da Fundação Ford. Pode-se citar ainda o Uniafro²⁶ e o Brasil Afroatitude²⁷.

O objetivo aqui é refletir sobre o(s) significado(s) — material e simbólico — da permanência, sua qualidade e os desafios enfrentados por estes estudantes e suas famílias ou comunidades.

3.3.1. Proiniciar

O Programa de Iniciação Acadêmica — Proiniciar —, criado pela Deliberação 43/2004, em conformidade com a Lei 4.151/03, que foi atualizada pela Lei 5.346/2008, atende, exclusivamente, os alunos que ingressaram por meio do sistema de reserva de vagas e tem como objetivo apoiar o estudante da Uerj de modo a garantir-lhe não só a permanência, mas também sua inserção com sucesso na vida acadêmica. A concessão de bolsa e a oferta de atividades acadêmicas, oficinas e atividades culturais são instrumentos utilizados pelo programa para atingir seu objetivo.

O Proiniciar, no início de sua implementação, oferecia uma bolsa mensal no valor de R\$ 190 aos estudantes cotistas durante o primeiro ano de curso. Atualmente, a bolsa é de R\$ 250 e teve a sua duração ampliada até a integralização do curso pelo estudante. A atual diretora do Departamento de Projetos Especiais e Inovações, professora Hilda de Souza²⁸, em entrevista concedida a mim para esta dissertação, comenta sobre a história do programa:

É um programa de iniciação acadêmica. Tinha esse nome porque era só do primeiro ano. E tinha uma deliberação (...) de que para o aluno ganhar a bolsa nesse primeiro ano ele tinha que realizar algumas atividades instrumentais, culturais, que ele tinha

²⁶ Programa de permanência alocado no Programa de Estudos Sobre a População Afrobrasileira (Proafro).

²⁷ Programa de permanência que foi coordenado pelo Ministério da Saúde, entre agosto de 2005 e agosto de 2006.

²⁸ É docente da Uerj há 26 anos, lotada na Faculdade de Odontologia, onde já atuou como diretora e coordenadora do curso de graduação. Está na gestão do Proiniciar há 2 anos.

que dedicar uma carga horária de atividade. Com a nossa entrada na administração (...) o nome continuou, mas a filosofia mudou. (...) Não é mais só uma bolsa inicial, agora é uma bolsa pelo curso inteiro. (sic)

O programa oferece oficinas e atividades culturais. Dentre as oficinas que são mais procuradas pelos estudantes, a diretora aponta a de língua portuguesa: "(...) na de português tivemos algumas (demandas), logo as primeiras, inclusive, dadas no período de férias para não atrapalhar o andamento dos estudos e nós tivemos turmas lotadas."

A diretora ainda esclarece ainda que as oficinas são ministradas por docentes da universidade e discentes em final de curso, coordenados por seus professores:

Por sua experiência no Proiniciar, a professora Hilda percebe que alunos da área de humanas possuem uma estada mais prolongada na universidade que alunos das demais áreas:

(...) em Medicina e Odontologia, o cara aprende a fazer. (...) A Odonto é altamente técnica, né? Ele aprende a técnica, ele aprende a teoria daquela técnica, mas ele não precisa ter lido Machado de Assis para entender (...), ele não precisa fazer essas ligações, não precisa ter uma bagagem (...). Agora, nos cursos em que você trabalha a subjetividade, você precisa ter isso mais trabalhado e, aí, uma das coisas que a gente sente é que algumas unidades solicitam para gente é a questão da leitura e da escrita. (sic)

Uma vez que o Proiniciar atende, com exclusividade, os estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas, é possível questionar acerca da situação e possibilidades de manutenção e permanência do estudante economicamente carente que ingressou nas vagas não reservadas. Acerca disso, a diretora afirma que para estes, as bolsas de monitoria, extensão e iniciação científica são as possibilidades concretas que existem na Uerj hoje.

Questionada a respeito da permanência simbólica dos estudantes que ingressaram via cotas, a diretora diz desconhecer qualquer situação que possa ser compreendida como discriminação, seja por parte dos docentes, seja por parte dos discentes:

(...) eu, pessoalmente, na minha vida diária na universidade, não consigo perceber. Tem quem diz que nos cursos tem. Eu não consigo perceber. (...) no início, poderia ter havido uma resistência, mas hoje não. (...) eu acho que as pessoas até esquecem no seu dia-a-dia na universidade que existem cotas (...)

A partir da análise da entrevista e da bibliografia utilizada, pode-se afirmar que há ainda pontos acerca da política de permanência a serem reajustados, como a equipagem de laboratórios e bibliotecas, a construção de um restaurante universitário e estratégias que viabilizem a permanência simbólica dos estudantes.

3.4. Algumas Considerações Preliminares

Se a polêmica sobre a implantação das cotas foi intensa dentro e fora da Uerj, o debate desemboca no conteúdo jurídico da igualdade, uma vez que as partes em conflito judicial ou extrajudicial tinham, em comum, a defesa do direito de igualdade, seja compreendida como direito individual, seja como direito coletivo.

Raquel Cesar, em sua tese de doutorado em Direito, levantou e analisou metodicamente a questão sociojurídica da nova experiência vivida pela Uerj. Acerca da polêmica jurídica ocorrida, que:

Se antes a igualdade jurídica era um princípio na prática ‘adormecido’, pode-se afirmar que ele foi ‘sacolejado’ pela sociedade com argumentos que envolviam questões de raça, mérito, proporcionalidade e justiça social que as próprias regras da hermenêutica constitucional não conseguiam esgotar. Questões como: de onde vêm as cotas? Há abrigo constitucional para esse modelo de discriminação? O mérito está comprometido? Qual a justificativa para favorecer alunos das escolas públicas? Como identificar negros e pardos na democracia racial brasileira? As cotas não alteram a proporcionalidade criando uma discriminação ao reverso? São razoáveis? Eram constantemente apresentadas pelo senso comum, demonstrando a própria inexperiência nacional em lidar não só com a questão racial, mas, acima de tudo, com processos igualitários empíricos. Principalmente, no caso das ações afirmativas para minorias raciais que tentavam redistribuir o que já estava naturalmente distribuído há um século (2004, p.264).

Durante a realização de sua pesquisa, a autora encontrou 139 mandados de segurança impetrados. Em 45% desses, os impetrantes legitimam a necessidade das ações afirmativas, no entanto, discordam dos percentuais e da forma prevista pelas primeiras leis. Aponta ainda que um dos cursos selecionados para esta dissertação — curso de Direito — foi, à época, o curso que mais apresentou mandados de segurança:

O curso de Direito, por exemplo, foi o que mais apresentou mandados de segurança de candidatos contra a proporcionalidade das leis de cotas, no total 85 mandatos. Curiosamente, nos primeiros resultados do vestibular 2003, a distribuição de vagas por cotistas e não cotistas foi uma das mais equilibradas: 52% de vagas preenchidas pelos alunos cotistas (2004, p.294).

O próximo capítulo abordará o estudo de campo realizado entre 2009 e 2010 na Uerj, especificamente nos cursos de Nutrição e Direito.

4. O COTIDIANO DO COTISTA NEGRO NA UERJ

Ora vistos neste trabalho a concepção de ações afirmativas (capítulo 1); um estudo das ações afirmativas no ensino superior (capítulo 2); e, uma análise do sistema de cotas na Uerj e suas decorrentes legislações (capítulo 3), este capítulo traz a análise do trabalho de campo desta pesquisa.

4.1. Sobre os Cursos Escolhidos

Para viabilização desta pesquisa, dois cursos foram selecionados para análise: Direito e Nutrição. A escolha destes dois cursos foi baseada na leitura de uma entrevista (disponível em: BRANDÃO, André. (org.) *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007) da então sub-reitora de graduação, professora Raquel Villardi, concedida ao Laboratório Políticas da Cor da Uerj (PPCor). Nesta entrevista, a professora afirma que o curso de Direito teve seu perfil racial discente amplamente modificado pelo sistema de cotas; já o curso de Nutrição, por ser considerado um curso que já possuía um número relevante de estudantes oriundos de camadas sociais menos favorecidas antes das cotas, não sofreu grandes alterações.

4.1.1. Direito

O curso de graduação em Direito ministrado pela Faculdade de Direito — DIR — tem o objetivo de dotar o profissional do Direito de sólida formação jurídica e humanista, preparando-o para as diversas carreiras da área jurídica, bem como para o exercício de funções públicas. A duração do curso é de no mínimo 10 e no máximo 15 períodos, divididos em dois turnos: manhã/tarde e tarde/noite.

Segundo informações constantes no *site* da Sub-reitoria de Graduação da Uerj (SR-1), o estudante que pretende seguir esta carreira deve ter interesse pelas ciências humanas e sociais, conhecimento de língua estrangeira, domínio da linguagem oral e escrita e capacidade de interpretação e persuasão.

Pode-se inferir que, das vagas ofertadas para estudantes negros no curso de Direito entre 2004 e 2009, há 100% de ocupação das vagas, segundo quadro abaixo:

TABELA 5 — OFERTA E OCUPAÇÃO DE VAGAS A ESTUDANTES NEGROS NO CURSO DE DIREITO DA UERJ

DIREITO							
Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
Vagas	64	64	64	64	64	64	384
Matriculados	70	66	65	64	64	64	393

Fonte: www.vestibular.uerj.br

O quadro acima permite deduzir que a política de ações afirmativas para o ingresso de estudantes negros no curso de Direito apresentou, nos últimos anos, resultado positivo. É importante observar que, entre 2004 e 2006, o número de matriculados foi superior ao número de vagas disponíveis. As vagas não ocupadas nas outras cotas (estudantes de escola pública, deficientes e filhos de policiais e bombeiros mortos) podem ser deslocadas para cotas para negros e vice-versa.

4.1.2. Nutrição

O curso de graduação em Nutrição é ministrado pelo Instituto de Nutrição e tem como objetivo formar um profissional nutricionista generalista, humanista e crítico, capacitado a contribuir para a melhoria da qualidade de vida, pautado em princípios éticos, com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural. A duração do curso é de, no mínimo, 8 e, no máximo, 16 períodos, em horário integral (manhã e tarde).

Segundo informações constantes no *site* da Sub-reitoria de Graduação da Uerj (SR-1), o estudante que pretende seguir esta carreira deve ter interesse por atividades de caráter humano, social e cultural, pesquisas científicas e tecnológicas, além de criatividade na preparação de composições dietéticas.

Ao contrário do que ocorreu no curso de Direito, o curso de Nutrição apresentou, nos últimos anos, uma instabilidade no que tange a ocupação das vagas destinadas a candidatos negros, conforme quadro a seguir:

TABELA 6 — OFERTA E OCUPAÇÃO DE VAGAS A ESTUDANTES NEGROS NO CURSO DE NUTRIÇÃO DA UERJ

NUTRIÇÃO							
Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
Vagas	18	18	18	18	18	18	108
Matriculados	18	17	5	4	7	8	59

Fonte: www.vestibular.uerj.br

Chama atenção, no quadro acima, a baixa ocupação das vagas destinadas a cotas para estudantes negros.

4.2. Abordagem Metodológica

Esta pesquisa elegeu a observação participante como metodologia. Este método prevê, segundo Leininger (1985), a existência de quatro fases: observação inicial; observação inicial com alguma participação; participação com alguma observação e observação reflexiva. A observação participante pode ser definida como um

método em que o observador participa da vida diária das pessoas em estudo, tanto abertamente no papel de pesquisador, como assumindo papéis disfarçados, observando fatos que acontecem, escutando o que é dito e questionando as pessoas ao longo de um período de tempo. (BECKER & GEER *apud* TRAUTH & O'CONNOR, 2000)

Elegeu-se, como método de análise do material coletado em campo, a análise estruturalista, que é um procedimento comumente utilizado por pesquisadores na análise das histórias coletadas durante a entrevista narrativa. Uma vez que as respostas dos estudantes apresentadas nas entrevistas, por sua singularidade, possam ser entendidas como narrativas — seja do cotidiano, seja da história de vida —, essa metodologia de análise está justificada. Ademais, a análise estruturalista

(...) focaliza os elementos formais da narrativa. A análise opera através de um sistema de combinações que inclui duas dimensões: uma é formada pelo repertório de possíveis histórias, do qual qualquer história acontecida é uma seleção, e a outra se refere às combinações particulares dos elementos da narrativa (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002, p.108).

Ainda como metodologia de coleta de dados, esta pesquisa utilizou questionários e entrevistas (semiestruturadas e livres). Os roteiros de entrevistas e modelo do questionário aplicado estão em anexo. A seguir, a experiência vivenciada no decorrer da elaboração desta pesquisa, dividida, didaticamente, nas 4 fases previstas para a observação participante, segundo o modelo de Leininger (1985).

4.3. Fase 1 — Observação Inicial

Nesta fase, segundo o proposto por Leininger (1985), a principal atividade foi o observar e o ouvir. O objetivo era obter ampla visão do local de estudo, antes que meu envolvimento e participação começassem a influenciá-lo ou que eu começassem a dirigir minha atenção a um aspecto específico.

Meu interesse, nesta fase, esteve voltado para o conhecimento da estrutura da Uerj e para como era o ambiente daquele local. Essa fase foi vivida com certa dificuldade, porque, na verdade, englobou o início da minha experiência enquanto pesquisadora entrar no campo selecionado e desenvolver um estudo qualitativo.

Entrar no campo, de certa forma, representou, durante algum tempo, um desafio difícil de ser transposto, uma vez que não conseguia imaginar como seria ficar ali só observando. A nossa presença nos espaços pode indicar a execução de uma determinada atividade. Neste caso, a minha atividade foi observar. Mas, como se observa? O que eu deveria observar e o que eu não deveria observar? Essas questões foram a base da minha dificuldade inicial.

Contudo, consta, em meu diário de campo, o relato da primeira visita à Uerj. Na ocasião, fui recepcionada com a seguinte fala de um funcionário que trabalhava em local próximo ao portão principal da Uerj: "Inscrição de cotistas? É à direita?". Surpresa e sem entender o que se tratava, fiz o que o homem pediu: segui à direita! Lá me deparei com uma imensa fila de estudantes cotistas: era o dia da inscrição nas oficinas no Proiniciar.

Negra e jovem de 23 anos, fui constantemente confundida — seja por próprios estudantes, seja por funcionários — com uma legítima estudante de graduação da Uerj. Não tive dificuldades — diferentemente de outros pesquisadores — em circular nos espaços normalmente frequentados pelos estudantes: a minha aparência física garantiu-me o “ingresso”.

O fato relatado acima me remeteu a teoria de Erving Goffman, em sua obra *A representação do eu na vida cotidiana*, quando o autor explica os processos de interação

humana a partir da metáfora teatral. Para Goffman (op. cit.), o relacionamento entre seres humanos é uma “encenação”: cada sujeito se veste de uma *persona*. É uma *persona* apropriada para cada situação e local. Além disso, para o autor, a informação sobre um indivíduo possibilita o conhecimento prévio do que se pode esperar dele. Se o indivíduo for desconhecido, tal informação será baseada na sua conduta ou aparência, em acordo com experiências prévias com o mesmo estereótipo. No fato ocorrido na Uerj, a informação que eu passei ao funcionário pode ser resumida na seguinte sentença: negra igual à cotista!

Ainda nesta fase, que durou 15 dias, procurei conhecer os espaços que os estudantes comumente frequentavam — os chamados “espaços de sociabilidade” —, como corredores e bibliotecas. As minhas visitas à Uerj sempre aconteciam no horário vespertino. Com certa frequência, no turno matutino (para encontrar mais facilmente os estudantes de Nutrição) e no turno da noite (para encontrar um maior número de estudantes de Direito). Escolhi o turno vespertino por dois motivos: era o horário em que eu poderia encontrar alguns alunos da Nutrição e do Direito e era também o horário em que eu me desligava do meu trabalho na UFRJ, onde atuo como pedagoga.

Pode-se dizer que o corredor onde foi mais fácil estabelecer comunicação com os estudantes foi o de Direito. Lá sempre tinha alunos, sempre muito movimentado. Na Nutrição, a copa era o lugar certo de encontrar as alunas. Como o curso de Nutrição é integral, os alunos costumam levar comida de casa e fazer suas refeições na universidade. Segundo as alunas, é um hábito comum ao nutricionista em formação.

Também utilizei a biblioteca do andar da Nutrição. Como Nutrição e Pedagogia dividem o mesmo andar, o 12º, sempre que podia, levava o meu *netbook* e meus cadernos para estudar lá. Foi uma boa forma de interagir com os estudantes.

4.4. Fase 2 — Observação Inicial com Alguma Participação

Já na segunda fase, meu foco principal continuou sendo a observação, porém, paulatinamente, começou a ocorrer alguma participação. Meu objetivo, nesta fase, era definir o grupo amostral do estudo e o problema de pesquisa em sua forma definitiva. Na verdade, essa definição significou a redução do público-alvo. A ideia que floresceu ainda no projeto desta pesquisa era estudar os seis cursos apontados pela então sub-reitora de graduação, professora Raquel Villardi: Pedagogia, Serviço Social, Nutrição, Direito, Medicina e Desenho

Industrial. Como o tempo disponível para a realização da pesquisa é eventualmente curto, percebi a necessidade de realizar a redução da amostra.

Foi nessa fase que comecei a frequentar o grupo de estudos do Coletivo de Estudantes Negros da Uerj (Denegrir) e ambientes virtuais em que objetos da pesquisa pudessem ser localizados, tais como comunidades dos cursos no site de relacionamentos *Orkut* e listas de *e-mails*. Procurei manter contato verbal com todas as pessoas ligadas aos cursos selecionados e ao Proiniciar. Essa fase teve a duração de aproximadamente oito semanas.

Em relação ao coletivo de estudantes negros Denegrir, cabem algumas considerações. Os estudantes negros que integram este coletivo são também militantes do Movimento Negro. Mesmo sendo negra como eles, percebia que a minha presença nas reuniões assumia uma configuração diferente naquele grupo. Todos sempre me respeitaram e me trataram com muito carinho, mas esse respeito nascia da ideia de que eu era uma especialista e não de uma militante. Mais tarde, conversando com os integrantes do grupo em outros espaços, confirmei a minha percepção. Não posso deixar de dizer aqui o quanto foi importante para minha pesquisa participar das reuniões desse grupo. Os integrantes trouxeram-me algumas informações que em nenhuma publicação da literatura especializada em relações raciais ou ações afirmativas dar-me-ia. Por exemplo, um deles, um dia, me disse: “Irmã, Odonto é o curso mais caro da Uerj. Os materiais são individuais e não podem ser repassados, sabe qual é? Vê se alguém fala isso... Por isso não tem preto na Odonto.” (sic). A visão que o grupo possui sobre a vida universitária merece um estudo à parte.

Durante essa fase, procurei ter a consciência do observador, que deve ser tal que qualquer ocorrência no campo pode se constituir em fonte importante de dados, pois eventos aparentemente insignificantes podem revelar-se importantes quando examinados em conjunto no final do estudo. Além disso, foi nesta fase que entrevistei a coordenadora do Proiniciar, professora Hilda de Souza (ver capítulo 3) e, por indicação da coordenadora do curso de Pedagogia, professora Márcia Cabral, entrevistei também a professora Monique Franco.

Como a ideia inicial era estudar os seis cursos anteriormente citados, entrei em contato com todas as coordenações. Deste movimento, apenas as coordenações de Direito, Nutrição e Pedagogia se manifestaram. Realizei entrevista com a coordenadora de Nutrição, professora Ângela Lerner. Foi a primeira entrevista realizada para este trabalho. Docente da Uerj desde 1999, ocupa o cargo de coordenadora desde 2005. De forma muito atenciosa, respondeu as minhas questões prontamente.

Em princípio, pode-se dizer que o que mais chama atenção na fala da entrevistada é o desconhecimento ou indefinição de quem era cotista ou não. A professora, a todo momento,

tomava o corpo discente com certa homogeneidade e não fazia separação de grupos, seja qual for o critério que possa ser utilizado (cota, classe, cor, etc):

O que aconteceu foi o seguinte: no início da política da... dessas vagas, não se tinha conhecimento, não era divulgado, durante um certo tempo não foi divulgado, quem era o aluno que tinha entrado na reserva de vaga e quem não. Os professores só tomavam conhecimento se o aluno falasse. Só ficou mais explícito, na medida em que o aluno passou a receber a bolsa de permanência. (sic)

As perguntas foram direcionadas para o “mapeamento” do cotidiano acadêmico do estudante cotista. Perguntada se percebe alguma dificuldade nos estudantes ingressantes via cotas, a professora responde que, no geral, os alunos possuem algumas dificuldades de natureza acadêmica, mas não faz distinção entre cotistas e não cotistas:

Existem algumas disciplinas em que os alunos tem mais dificuldade em função, estou falando dos alunos como um todo, mais dificuldade, é, eles dependem mais do, da qualidade, de disciplinas do ensino médio, digamos, né, são as disciplinas mais difíceis do curso e que, é, eu só não saberia te dizer, se os alunos que mais tem dificuldade são os oriundos de escola pública ou negros do que outros. (sic)

A respeito da permanência material dos estudantes, a professora Ângela Lerner aponta que mesmo os não cotistas sinalizam dificuldades financeiras para permanecerem no curso:

Têm alunos que tem dificuldade financeira e não tem a bolsa de permanência e, aí, é, eles tem que, realmente batalhar pra conseguir entrar em algum projeto pra poder ter um tipo de auxílio. Então, ele vai ter que esforçar mais, na hora de concorrer a esses, a essas oportunidades como bolsa de monitoria, ou projeto de extensão, projetos de iniciação científica, que são através desses projetos que ele pode conseguir bolsa, né? Se o projeto tiver bolsa, porque tem muito projeto que não tem ou o aluno, ele aceita trabalhar como voluntário e quando a bolsa surge ele é um candidato forte, que ele já vem trabalhando como voluntário naquele projeto. E aí, eu tô falando do aluno que não é da reserva. (sic)

A partir dessa fala da entrevistada é que passei ter a noção de que as tensões que esta dissertação tenta problematizar podem estar configuradas não apenas no âmbito da questão racial, mas também nas condições materiais de permanência "privilegiadas" oferecidas aos cotistas:

houve sim uma procura de alunos que não eram beneficiados com essa bolsa mas que se colocaram como alunos que tinham essa dificuldade. E se, se era possível, de alguma forma a unidade dar algum tipo de apoio, né, e aí ... É, não que havia um conflito direto, e sim uma procura, uma procura, pela Coordenação, desses alunos que não tinham esse apoio e colocavam, né — eu sei que tem aluno que tem apoio, é, eu preciso de um apoio e não tenho, e sei de outros alunos que também tem, tem necessidades e não estão encontrando nenhum tipo de apoio, principalmente financeiro. Porque, na verdade, o apoio acadêmico nós buscamos. Fazer o quê? Oferecer disciplinas eletivas, para que esses alunos que tem dificuldade venham a,

de forma opcional, reforçar seu conhecimento teórico, então, a política da nossa Unidade foi buscar oferecer disciplinas que pudessem reforçar o conhecimento que ele estaria trazendo do ensino médio, porque era um conteúdo que não era um conteúdo curricular, né? Então, hoje, nós temos eletivas com essa finalidade. (sic)

A professora coloca que as cotas são uma questão polêmica dentro da universidade:

Olha, eu acho que foi extremamente polêmico... Principalmente porque, no início, o aluno como ele só recebia uma bolsa de um ano, isso comprometia a continuidade. Então você tem todo um investimento, né? E você aprova os alunos que iniciam o curso, então, isso criou muita, muita polêmica, muita divergência de opinião (sic)

A professora Ângela Lerner, assim como as também professoras Raquel Villardi e Monique Franco, também considera que o sistema de cotas não trouxe modificações no perfil discente do curso de Nutrição:

eu não posso afirmar que houve uma mudança de perfil, não. Considerando, por exemplo, é, sem que eu tenha feito, como eu te falei, nenhum um estudo mas, é, não houve uma mudança, por exemplo, no número de reprovações no curso depois disso, eu também não posso te afirmar e aí teria que ser realmente uma conversa com os professores se eles perceberam, é, aí uma mudança e aí se eles, de alguma forma, modificaram o seu grau de exigência nesse sentido.

A professora Márcia Cabral, coordenadora do curso de Pedagogia, respondeu meu contato. Alegando desconhecimento sobre a temática a ser desenvolvida, negou-se a conceder entrevista. No entanto, indicou a professora Monique Franco, lotada na Faculdade de Formação de Professores, em São Gonçalo, município do estado do Rio de Janeiro. No interesse de conhecer ainda mais o campo que escolhi para estudo, dirigi-me a São Gonçalo.

Formada em História e Filosofia e docente da Uerj desde 2002, a professora Monique Franco possui firme posicionamento contrário à política de ações afirmativas. Em 2002, foi uma das signatárias do manifesto contra as cotas. A seguinte fala, na entrevista, apresenta o motivo deste posicionamento: “Eu fui contra, porque eu acho que a gente não pode pautar nossas ações no presente com perspectivas reparadoras do passado.”

A professora acredita que a melhor solução para a inclusão de pessoas oriundas das classes sociais menos favorecidas no ensino superior seria a modificação do sistema vestibular:

Eu acho que a gente tem alguns elementos que estão no campo das políticas públicas, que abrangem tanto política pública curricular quanto política pública propriamente dita de acesso à universidade e à educação, como, por exemplo, o Prouni. Eu acho que a gente tinha que rever o acesso, a gente tinha que rever a oferta de vagas do ensino superior para os estudantes das camadas populares, pros estudantes em geral.” (sic)

Sobre a eficiência do sistema de cotas na promoção da diversidade racial e social do corpo discente, a professora fez colocações que, para mim, naquele momento, foram surpreendentes:

(...) eu volto a dizer pra você: na realidade, nós sempre fomos uma universidade de periferia como a FEBF. Então, o que a gente tem identificado em pesquisa é que a gente continua com os nichos de excelência como, por exemplo, a Medicina, o Direito, a Comunicação Social. Uma das coisas que a gente tem muita clareza é que as cotas na Uerj só são efetivas em cinco cursos: Comunicação Social, Direito, Medicina, Engenharia e Desenho Industrial.

E complementa que:

A média do último colocado não cotista é muito menor que a média do primeiro lugar cotista, então automaticamente ele entraria sem cota. Aqui na faculdade (FFP) não tem ninguém que entraria por causa de cotas. Ninguém. Não tô falando assim. É número absoluto. (sic)

Se identificar as tensões (raciais ou não) é uma das questões problematizadoras desta pesquisa, não poderia deixar de perguntar se, como docente da Uerj, já presenciou algum caso que possa ser entendido como tensão ou prática discriminatória entre cotista e não cotista. Tive outra resposta interessante que, de certa forma, confirmou a hipótese levantada a partir da entrevista com a professora Ângela Lerner, de que as tensões entre cotistas e não cotistas poderiam ser resultado de uma discussão de méritos e privilégios:

Eu já ouvi, mas nunca presenciei. Com professor não, eu já ouvi aqui nós temos uma menina loira, bem loira, que entrou pelas cotas. Ela alega que entrou porque a legislação garante porque ela é afro-descendente, e, supostamente, ela tem um avô negro, um bisavô negro. Por acaso, ela é loira de olhos claríssimos, e ela foi um pouco rejeitada pelos colegas. Depois foi absorvida. Eu acho que não. Eu acho que o povo brasileiro é preconceituoso sim. Eu acho que o preconceito existe, eu acho que a dificuldade de lidar com a negritude é efetiva. A gente sente isso no coração, entendeu? É. Mas eu acho que no interior da faculdade o que pega mais, o que tá pegando mais é menos a cor da pele e mais os supostos benefícios que os cotistas tem em detrimento do aluno não cotista. Por isso é que eu acho perverso. Porque eu acho que tá aguçando uma série de sentimentos, que tava. É o racismo cordial? Mas, de uma certa forma, a convivência acontecia de uma outra forma. Agora, o que a gente tem identificado aqui, na faculdade, eu, Monique, nunca vivenciei nenhuma tensão. No meu grupo de pesquisa, eu sou uma pessoa que pesquisa cotas, as pessoas sabem que eu sou “contra as cotas. (sic)

Durante a entrevista, que durou cerca de duas horas, a professora ratificou, por vezes, o seu posicionamento contrário às cotas. Colocou ainda que seu posicionamento possui apoio de outros docentes da FFP:

Aqui na FFP a gente uns 20. Tem o Zé Roberto que é completamente contra, mas a postura dele é muito agressiva. Enfim, a gente tem muitas pessoas que são literalmente contra, eu parti de uma posição muito difícil que eu não sou nem contra, nem a favor, e fica parecendo que eu estou “em cima do muro”, mas não é verdade.

Então, eu não sou nem muito bem aceita por quem é contra, porque como é que eu consigo conversar com aquelas pessoas de lá e eu não sou nem muito bem aceita pelas pessoas daqui.” (sic)

Esta fala da professora aponta que, mesmo a universidade tendo legitimado o sistema de cotas e este sendo regulamento por legislação específica, “a diversidade de características culturais dos personagens acolhidos pela escola não garante por si só a superação do caráter monocultural das práticas escolares” (CANDAUI, 2003, p. 25). Aliás, a opinião dos docentes merece um estudo à parte, como foi feito na dissertação de mestrado de Daniela Frida Valentim, em que a pesquisadora estuda o cotidiano dos cotistas do curso de Direito a partir das representações dos docentes. Para ela,

as ações afirmativas trouxeram àquele ambiente uma sensação de “estranhamento”, de “quebra” de unidade, que representava a “homogeneidade” com a qual os professores estavam acostumados a trabalhar. Essa “quebra” gerou “desconforto” aos professores, que se viram obrigados a lecionar numa nova realidade que sequer foram consultados a gerar. Lembremos que, em 2003, na Faculdade de Direito, 52% dos alunos ingressantes foram cotistas. Um número bastante significativo. (2005, p. 118)

Quanto ao polêmico implemento da política de ações afirmativas levantado tanto pela professora Ângela Lerner quanto pela professora Monique Franco, parece que hoje a resistência foi superada. A universidade reconheceu a importância social das cotas, e no documento “Ações Afirmativas: nota da Reitoria” (2004), a opinião é assim expressa:

É evidente que temos recebido, dentro e fora da reserva de vagas, estudantes que se ressentem das condições de escolarização a que têm sido submetidos, dentro e fora da escola pública. Temos certeza de que não se pode reduzir política de inclusão às cotas; nem reduzir as cotas ao acesso, simplesmente. Para serem efetivas, as políticas afirmativas precisam, em nossa visão, ser modeladas num tripé, que inclui investimento sobre a qualidade da escola básica, acesso e permanência.

O coordenador de Direito, por vezes, realizou agendamentos e, por motivos diversos, a entrevista nunca se concretizou. As entrevistas realizadas nesta fase, que durou quatro semanas, serviram para compreender melhor o campo de trabalho escolhido para pesquisa.

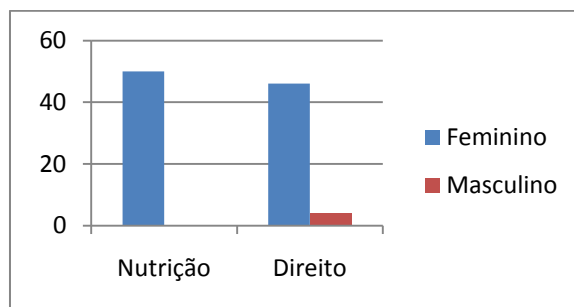
4.5. Fase 3 — Participação com Alguma Observação

Nessa fase, segundo Leininger (1985), o observador começa uma participação mais ativa e diminui a observação com o objetivo de aprender com as pessoas através do envolvimento direto em suas atividades.

Foi então comecei a investigar, de fato, o objeto desta pesquisa. Primeiramente, apliquei 100 questionários exclusivamente a estudantes não cotistas (50 de Direito e 50 de Nutrição). É importante ressaltar que o critério utilizado para verificar se o estudante era ou não cotista foi a autodeclaração. A intenção era identificar a representação que o não cotista tem do cotista, assim como a opinião destes sobre a política de cotas. Das 11 questões que integravam o questionário, oito eram fechadas; duas eram mistas (fechada com justificativa); e, uma era aberta. A aplicação dos questionários deu-se de formas diversas: listas de *e-mails* dos estudantes dos cursos, comunidades dos estudantes da Uerj no *site* de relacionamentos *Orkut* e distribuição aleatória nos corredores da universidade.

No que tange a amostra, dos 100 questionários, 96 foram respondidos por pessoas do sexo feminino (46 de Direito e 50 de Nutrição), conforme gráfico.

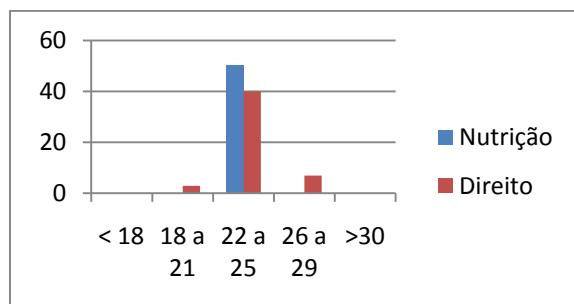
GRÁFICO 1 — DISTRIBUIÇÃO POR GÊNERO — QUESTIONÁRIOS



Fonte: pesquisa de campo

Quanto à faixa etária, 90 alunos estão entre 21 e 24 anos (40 de Direito e 50 de Nutrição), conforme gráfico a seguir:

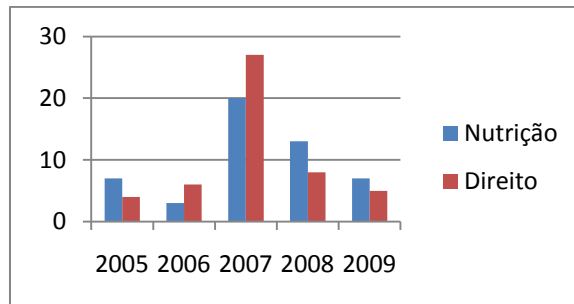
GRÁFICO 2 — DISTRIBUIÇÃO POR FAIXA ETÁRIA — QUESTIONÁRIOS



Fonte: pesquisa de campo

Quanto ao ano de ingresso na universidade, 47 alunos (20 alunos de Nutrição e 27 alunos de Direito) ingressaram no ano de 2007, conforme gráfico a seguir.

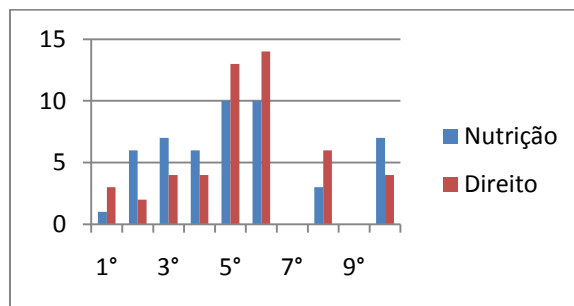
GRÁFICO 3 — DISTRIBUIÇÃO POR ANO DE INGRESSO — QUESTIONÁRIOS



Fonte: pesquisa de campo

No que toca a periodização dos estudantes em seus respectivos cursos, respostas variadas foram obtidas. No entanto, há notável concentração de estudantes entre o 6º e 7º períodos. Veja o gráfico que segue:

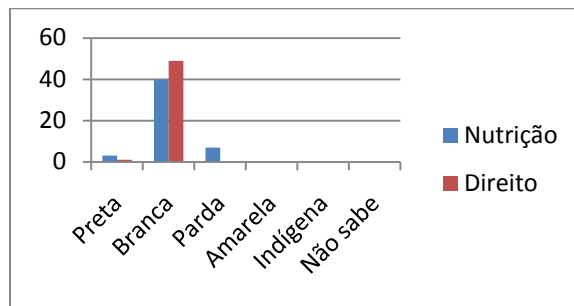
GRÁFICO 4 — DISTRIBUIÇÃO POR PERÍODOS — QUESTIONÁRIOS



Fonte: pesquisa de campo

No quesito cor, 89 alunos declararam-se brancos (49 de Direito e 40 de Nutrição). Apenas 1 estudante do curso de Direito declarou-se negro, conforme gráfico a seguir.

GRÁFICO 05 — DISTRIBUIÇÃO POR COR — QUESTIONÁRIOS

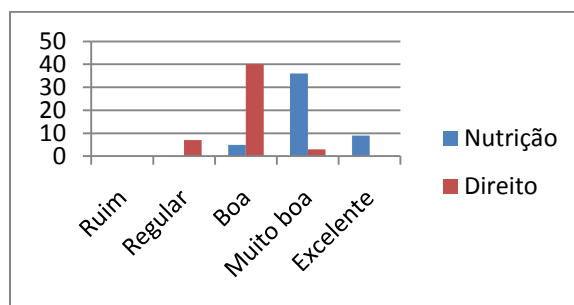


Fonte: pesquisa de campo

Questionados se tentariam ingressar na Uerj por cotas, os 100 estudantes responderam que não. Esta totalidade pode sugerir alguma conscientização desse grupo de estudantes quanto às ações afirmativas ou pode evidenciar a ausência de critérios socioeconômicos exigidos para ingresso via cotas nesse grupo.

Como a intenção deste trabalho é conhecer o cotidiano acadêmico dos cotistas negros, perguntou-se aos não cotistas como eles classificariam suas relações interpessoais com os cotistas. Dos 100 alunos, 45 alunos classificam como “boa” (40 de Direito e 05 de Nutrição); 39, como “muito boa” (03 de Direito e 36 de Nutrição); e, os demais se dividem entre as classificações “regular” e “excelente”.

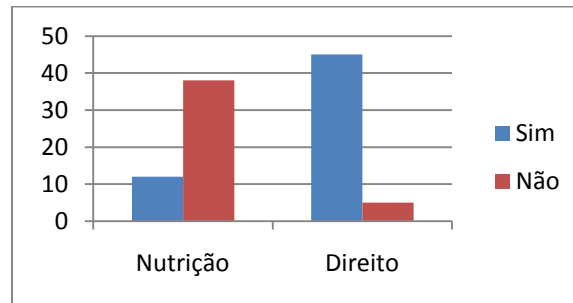
GRÁFICO 6 — DISTRIBUIÇÃO POR CLASSIFICAÇÃO DE RELACIONAMENTO COTISTA X NÃO COTISTA — QUESTIONÁRIOS



Fonte: pesquisa de campo

Dos 100 alunos que responderam o questionário, 57 alunos presenciaram, em seus cursos, situações que podem ser caracterizadas como discriminação racial (45 de Direito e 12 de Nutrição). Veja o gráfico.

GRÁFICO 7 — DISTRIBUIÇÃO POR SITUAÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL — QUESTIONÁRIOS



Fonte: pesquisa de campo

A questão que gerou as respostas acima tinha um espaço para que o estudante pudesse relatar o fato que presenciou. No curso de Direito, é possível encontrar alguns relatos tais como: “Situações de discriminação das mais diversas, veladas ou não, por parte daqueles que não ingressaram na Universidade pelo sistema de reserva de vagas, seja no trato cotidiano ou mesmo até em debates promovidos em sala de aula.”; “Já presenciei situações que pessoas tipo classe média que não se misturam com pessoas pobres”; “Há uma formação natural dos grupos e eles só se misturam se tiverem algum motivo muito específico.”; “Alguns alunos possuem um certo “pré-conceito” com os cotistas, achando que eles possuem uma capacidade intelectual menor do que os alunos que não ingressaram na universidade através das reservas de vaga.”, e ainda: “Quando entrei na Uerj, um professor contou, em sala, uma piada sobre uma caneta. Ele disse que não usaria a caneta preta porque a caneta preta é afrodescendente e entrou por cotas, logo não funcionaria”.

Ainda nos questionários preenchidos por estudantes do curso de Direito, há 4 que merecem maior atenção. Esses estudantes disseram que presenciaram situação que pode ser entendida como discriminação racial: a do negro contra o branco. Segundo esses estudantes, integrantes de coletivos estudantis que fazem parte do Movimento Negro discriminam estudantes brancos quando estes tentam participar de debates que envolvem a temática racial. Segue o relato das estudantes:

Ao entrar com uma amiga em um debate sobre cotas (promovido por grupo favorável às cotas para negros) presenciamos xingamentos explícitos e ofensas contra brancos. Na época, fomos assistir e conhecer mais o assunto, nem pretendíamos falar nada, mas nem conseguimos entrar direito no local, pois tivemos que sair logo, já que ficamos muito assustadas diante das ofensas proferidas.

Eu acho que existe mesmo é um preconceito do negro contra o branco. Esses grupos de estudantes negros não aceitam qualquer intervenção de pessoas brancas e até mesmo de pessoas negras que não repetem o que eles fazem ou falam. Tem até um exemplo de uma moça negra que usa chapinha no cabelo. Eles condenam esta prática e provocam situações que levam a pessoa a desistir de participar do movimento.

Já presenciei situações em que integrantes do movimento racial discriminam e ridicularizam o branco. Uma delas foi num debate promovido por um grupo favorável às cotas para negros (grupo que fiz questão de esquecer o nome) que, se não barraram a entrada de brancos, levantavam situações do branco se sentir tão mal no local e ir embora.

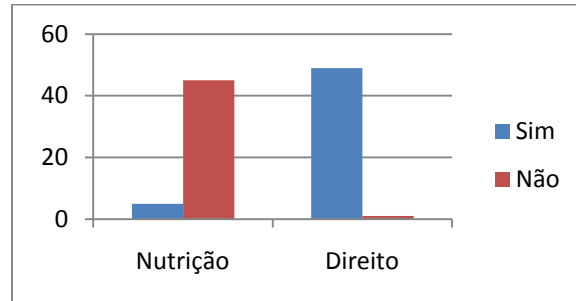
Quando eu fui pegar o elevador para ir pra casa, o elevador estava ocupado por estudantes negros uniformizados (acho que eram militantes de algum coletivo da Uerj). Eles me olharam tão estranhamente que desisti de entrar e fui de rampa. É o racismo do negro contra o branco. Eu sou branca, mas nunca tive preconceito. Não entendo como isso possa existir.

Os relatos de discriminação do negro contra o branco foram surpreendentes. É bom comentar aqui que durante esta pesquisa, ouvi relatos parecidos com esses de pesquisadores brancos que tentaram participar destes coletivos como etapas de suas pesquisas. Algumas pesquisadoras confirmam os relatos das estudantes acima. Contudo, é possível perceber que estes estudantes negros (que são cotistas), pela postura evidenciada no relato das estudantes de Direito, estão no estágio que Ferreira (2009) chama de “estágio de militância: construção de uma identidade afro-centrada”, em que o sujeito possui uma visão dicotômica da realidade e “há a tendência de considerar todos os brancos maus, desumanos e inferiores e os negros como superiores, mesmo no sentido biogenético, passando a presença de melanina na pele a ser vista como um sinal de superioridade racial.” (FERREIRA, op. cit., p. 80).

Já no curso de Nutrição, os relatos que sinalizaram situações de discriminação racial são semelhantes ao curso de Direito. Algumas, no entanto, são particularizadas, a seguir: “No estágio, já aconteceu de professor comentar roupa de estudantes e ligação da roupa com a cota.”; “Já vi colegas associarem reprovação do estudante por terem entrado por cotas.”.

Dos 100 estudantes, 54 estudantes (49 de Direito e 05 de Nutrição) acreditam que o estudante cotista negro possui rendimento acadêmico inferior ao não cotista.

GRÁFICO 8 — DISTRIBUIÇÃO POR RENDIMENTO ACADÊMICO —
QUESTIONÁRIOS

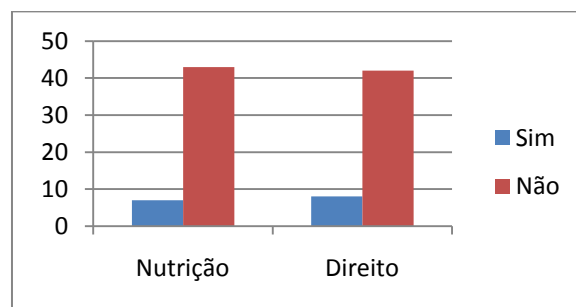


Fonte: pesquisa de campo

As respostas obtidas nesta questão permitem que sejam realizadas duas reflexões: os estudantes não cotistas do curso de Direito acreditam que o baixo rendimento é devido à condição de “cotista” do estudante, ou, acreditam que o baixo rendimento é devido à condição de ser “negro”.

Questionados se concordam com o sistema de cotas, 85 alunos (43 de Nutrição e 42 de Direito) não concordam, conforme gráfico 9.

GRÁFICO 9 — OPINIÃO SOBRE O SISTEMA DE COTAS — QUESTIONÁRIOS



Fonte: pesquisa de campo

Alguns estudantes relataram os motivos: “Acredito que é uma maneira de mascarar a deficiência da educação de base do país. Além disso, se mostra como uma ferramenta para que se prove que o negro tem capacidade inferior”. (Nutrição); “Pois acho que independente da cor, as pessoas possuem a mesma capacidade de entrar numa faculdade. Acho cotas para negro um próprio preconceito.” (Nutrição), e ainda:

Acredito que isso só aumente a discriminação pois assim está sendo dito que tal raça é incapaz de entrar por méritos próprios; e, além disso, nem todos os negros tem nível socioeconômico inferior de bons colégios e é capaz de entrar sem o auxílio da cota o que acaba dificultando o vestibular do não-cotista. (Nutrição)

Não concordo com cotas para qualquer raça, sexo ou religião. Assim, não concordo com cotas para afrodescendentes. Isso sim eu considero racismo e segregador. Racismo contra os ditos “negros” e racismo contra os considerados “brancos”. Além disso, cheguei a conhecer um rapaz loiro de olhos claros, que se declarou negro, e entrou na universidade pelas cotas para negros. E vários colegas que se declararam negros têm suas peles claras!!! Qual é o critério, então? E, mais do que isso, como chegar em algum critério razoável e desprovido de preconceito? Acho um retrocesso nos “dividirmos” por raça ou cor de pele. Ademais, praticamente todos os brasileiros são afrodescendentes. Além disso, não vejo sentido cotas em função da cor da pele das pessoas, para mim isso só divide mais a sociedade e reforça o preconceito. As pessoas devem ser tratadas na medida da sua desigualdade. Assim, como justificar que um negro rico tenha acesso às cotas? De que desigualdade estamos falando, afinal? Grande parte da população pobre é dita “branca”. Será que essa expressiva parcela da população deve ser mais vitimizada ainda, vendo ainda mais reduzidas suas oportunidades, em função do sistema de cotas para “negros”? Concordo com cotas para deficientes físicos e também concordo com cotas sociais, para pessoas menos favorecidas economicamente, independentemente das cor de suas peles, já que nesse caso seria um meio de tentar amenizar uma efetiva condição de desigualdade. (Direito)

Não. Creio que a falta de boa preparação acadêmica, o que inclui o pré-vestibular, é o único fator que inviabiliza o ingresso na universidade. O vestibular é injusto, pois apresenta um nível de dificuldade que está aquém do nível das escolas públicas e inclusive particulares. O não fornecimento de base necessária para a realização do exame é a principal deficiência, e deve ser suprida pela reformulação do sistema educacional, e até mesmo do próprio sistema de ingresso no curso superior. (Direito)

A pergunta aberta do questionário era a seguinte: “O que você pensa do aluno que ingressou na universidade via sistema de cotas?” Ainda que a maioria discorde do sistema de reserva de vagas, esta mesma maioria dos estudantes acreditam que o aluno cotista é um aluno como um não cotista. As respostas, de forma geral, seguem a linha dos depoimentos dos estudantes a seguir: “Eu acho que, uma vez dentro da universidade, é um aluno como outro qualquer. Então, acho que ele pode ter o mesmo rendimento que qualquer um de nós, que não entramos por cotas.” (Direito); “Penso que é um aluno como outro qualquer. É claro que alguns possuem mais dificuldades, mas de maneira global, é tudo igual.” (Nutrição).

O segundo momento desta pesquisa foi a realização de entrevistas. Em ambos os cursos, sete foi o número de entrevistados. Samantha, Cíntia, Nathália, Fernanda, Rodrigo, Marina e Neide são estudantes do curso de Direito. Camilla, Rafaella, Lorena, Bia, Joice, Suzana e Daniela são estudantes de Nutrição. Esta dissertação utilizará nomes fictícios para preservar as identidades dos entrevistados.

4.5.1. No Direito

Ao contrário do que imaginei, encontrar estes estudantes no curso de Direito não foi uma das tarefas mais árduas. Contando com o auxílio de amigos que fiz durante o período em que passei na Uerj e com apoio de uma colega dos tempos de graduação na Universidade Federal Fluminense, que hoje cursa Direito na Uerj, cheguei a essas pessoas.

Samantha tem 19 anos, cursa o 2º período e mora na Abolição. Cíntia, Nathália e Fernanda são moradoras de municípios da Baixada Fluminense (Nova Iguaçu, Duque de Caxias e São João de Meriti, respectivamente), tem 20 anos e estão no 3º período. Rodrigo é morador da Penha, tem 24 anos e está no 5º período. Marina tem 22 anos, mora na Tijuca e está no 4º período. Neide tem 29 anos, mora em Jacarepaguá e está no 2º período.

Após conhecer um pouco a trajetória escolar dos entrevistados, as perguntas da entrevista foram direcionadas para seu cotidiano acadêmico. Quanto às dificuldades financeiras, Samantha revela que não sofre nenhuma dificuldade financeira que a levasse a desistir da graduação. Os alunos recebem uma bolsa de R\$ 250 do Proiniciar: “Ah, a bolsa ajuda bastante, mas é claro que dificuldades financeiras todo mundo enfrenta...”.

Já Cíntia e Nathália não relataram passar por dificuldades de ordem financeira, mas sinalizaram que percebem que alguns de seus colegas (cotistas ou não) passam por algum tipo de adversidade financeira: “Foi o que eu disse... a falta de dinheiro afeta todo mundo... até quem não entrou por cota”, disse Cíntia. “Há pobres que entraram no Direito sem cota. Há negros que entraram no Direito sem cota também”, relatou Nathália.

Assim como Cíntia e Nathália, Marina e Fernanda não relataram dificuldades de ordem financeira. As duas estudantes contam com a ajuda de familiares para manutenção na universidade: “Meu pai me ajuda um pouco, quando ele pode. Quando ele não pode, recorro sempre aos meus avós.”, disse Marina; “Graças a Deus, até agora meus pais puderam me ajudar, apesar que a passagem de São João pra cá não ser muito barata. Mas, por enquanto, estamos conseguindo levar. A bolsa ajuda e muito nisso.”, revelou Fernanda.

Os depoimentos destas alunas mostram a importância da família no processo de escolarização de estudantes oriundos de classes populares, especialmente, afinal é

Através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável, a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma (por exemplo, através de um autoritarismo meticuloso ou uma confiança benevolente.). Neste caso, a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos (LAHIRE, 1997, p. 26).

Para além disto, o apoio financeiro que estas estudantes recebem de seus familiares pode ser traduzido, sobretudo, no

(...) O reconhecimento da educação escolar como requisito básico para responder às exigências do mercado de trabalho e, sobretudo, como possibilidade de romper com as condições de pobreza familiar é variável colocada pelos pais de forma recorrente, independentemente das diferenças internas do grupo estudado. (ZAGO, 2003, p. 22)

Neide já possui uma graduação: é formada em Letras pela UFRJ. É professora da rede privada de ensino. Não relatou dificuldades financeiras. Para ela, a bolsa oferecida pela Uerj é uma ajuda para aquisição de materiais da nova graduação.

No entanto, esta situação de ausência de adversidades financeiras não representa a homogeneidade do grupo entrevistado. Rodrigo relata que, por vezes, pensou em trancar o curso: “Existe a bolsa. Mas não dá pra viver de bolsa”. Assim como Rodrigo, Marina também enfrenta problemas financeiros. Recebe ajuda de familiares no custeio dos estudos.

As relações interpessoais foram o ponto de divergência de percepções entre os entrevistados. Samantha, Cíntia, Fernanda e Marina não percebem nenhum tipo de discriminação: “Não. Se tem ela passa despercebido porque eu nunca passei (...) mas no dia-a-dia a gente não sente isso não, eu não sinto.”. Mas, a partir de uma interferência de uma colega, Samantha conta uma situação de preconceito que viu. Segundo a aluna, num torneio esportivo, “uma história de preconceito rolou”. É necessário explicar: o torneio esportivo é comumente denominado “Jogos Jurídicos” e possui várias modalidades como futebol, basquete e handebol. Várias universidades competem entre si. Samantha conta o que aconteceu durante a competição de 2009:

“A gente sabe que aconteceu isso uma vez, chamaram os estudantes de “congo” (por causa dos cotistas), mas aí o que aconteceu para amenizar isso, os estudantes da Uerj inteligentemente assumiram a identidade de “congo”, porque não tem problema nenhum a gente ser cotista, negro. A partir daí não aconteceu mais nada, porque nem tem motivo para isso.”

Já Nathália, Rodrigo e Neide afirmam o oposto. Segundo eles, há situações veladas que podem ser caracterizadas como prática racista: “Situações diversas de preconceito por parte daqueles que não entraram por cotas.”, disse Nathália; “A sala de aula é um palco para situações de racismo, preconceito. Alguns professores, com intenção ou não, provocam debates em sala de aula e algumas opiniões racistas são proferidas por colegas.”, relatou

Neide; “Já vi colega rindo do cabelo de uma colega nossa... onde vamos parar? Para quem foi feita essa universidade?”, questionou Rodrigo.

A fala de Rodrigo chama atenção para uma discussão importante trazida por Fernandes (2007). Segundo o autor, as maneiras de socialização do negro, mestiço ou mulato são pautadas nas formas de vida dos brancos. Em outras palavras, há uma exigência de que a população negra se identificasse com os valores e interesses do branco, como é o caso que o estudante relata. Será que, para ser aceita, a estudante citada por Rodrigo deveria modificar a estrutura natural do seu cabelo? Isto é, na verdade, um processo de submissão que, talvez, é a pior das torturas pelas quais o negro pode passar.

Mas, por outro lado, a menina usar um modelo de cabelo que não corresponde ao modelo eleito pela hegemonia branca representa um processo de identificação da mesma com as questões negras. Esta estudante pode ser encaixada no terceiro estágio de desenvolvimento da identidade do negro, o “Estágio de impacto: descoberta do grupo etno-racial de referência” (FERREIRA, 2009). Segundo Ferreira (op. cit.), “o reconhecimento de uma identidade diferenciada em valores africanos a ser desenvolvida sinaliza a entrada da pessoa no estágio de militância” (p. 79).

Se a discriminação racial é crime e se as cotas são uma realidade na Uerj, professores contrários ao sistema encontram formas diversas de discriminação. Ao fazer isso, estes estereotipam seus alunos e os colocam em situação de inferioridade em relação aos seus colegas. Tal prática tem impactos consideráveis na vida acadêmica destes jovens, podendo inclusive resultar no desânimo para com o curso ou para com a universidade e, em casos mais extremos, na efetiva evasão.

O estigma é um elemento no rol dos obstáculos enfrentados pelos estudantes na sua tentativa de permanência simbólica. O próprio termo “cotista” pode ser considerado como pejorativo e repleto de signos excludentes.

Nathália observa ainda que existe uma divisão entre os alunos, o que ela chama de “segregação”, em função da classe social: “Aqui temos o grupo que passa férias na Disney. O grupo que foi pra Madrid. E o grupo que vai visitar a avó em Anchieta! Os grupos não se misturam. É óleo e água.” (sic).

A fala de Nathália fica evidente, sobretudo, nos locais de sociabilidade dos estudantes. Na lanchonete e nos corredores, a formação de pequenos grupos é naturalizada. Percebe-se que um grupo possui mais estudantes negros que outros. Ainda que esta divisão exista, aparentemente, os espaços de sociabilidade davam a ideia da harmonia no corpo discente. O

hall da Faculdade de Direito estava sempre muito movimentado, especialmente no turno da noite, onde a separação referenciada pela estudante ficava mais explícita.

Quanto às possíveis dificuldades de natureza acadêmica enfrentadas no curso, Samantha e Fernanda explicam que todas podem ser superadas e que o programa de assistência ao estudante na Uerj, o Proiniciar, contribui muito para isso. Além disso, acreditam que as dificuldades enfrentadas no início do curso são comuns a cotistas e não cotistas: “Não, dificuldades tem, mas não por isso (...). Pode ser até que esse desfavorecimento na educação, no histórico da pessoa, prejudique, é claro. Mas são diferenças normais, nada que ‘Ah, vai ser reprovado fatalmente.’” (sic), acredita Fernanda; e, na visão de Samantha: “(...) acho que não há nada que a gente não possa correr atrás... Assim, eu sei que há pessoas que tem um a tradição na família de ter melhores escolas, muito melhor do que a gente, mas pelo que eu tenho visto, nada que o cotista não possa correr atrás e chegar junto.” (sic)

Esta fala de Samantha nos remete ao estudo de Snyders (1995), que aponta como tarefa do estudante universitário, a produção, pelo seu próprio progresso, para seu aperfeiçoamento, de modo mais determinado e consciente. De forma utópica, o autor aponta que “a universidade seja vivida ao mesmo tempo como formação profissional e como alegria presente” (SNYDERS, op. cit., p. 10).

A maior dificuldade de Neide é conciliar a faculdade com o trabalho. Ela é professora de alemão e trabalho em lugares distantes, como Barra e Campo Grande: “(...) para mim, o mais difícil é ter tempo para ler os textos e fazer os trabalhos. O alemão me consome muito.” (sic)

Rodrigo, no entanto, relata que sente dificuldades referentes à língua portuguesa: “É, acho que, em relação ao Direito mesmo, não tenho dificuldade. Minha maior dificuldade é passar para o papel. Eu não tive aulas de redação no colégio”.

Na dissertação de mestrado defendida por Daniela Frida Drielich Valentim, que pesquisou as ações afirmativas na faculdade de Direito, é possível encontrar depoimentos de professores que

(...) enfatizaram as dificuldades relativas à qualidade do ensino fundamental e médio, ao domínio da cultura culta e ao acesso aos bens culturais entendidos como importantes no seio universitário, que teriam os alunos oriundos dos pré-vestibulares comunitários que chegavam à universidade transformando seu perfil. (p.93)

Segundo Samantha, entraram, junto com ela, 16 estudantes via reserva de vagas para negros. Apesar das vagas reservadas para estudantes negros serem 100% preenchidas na

turma de Samantha, a mesma teve muita dificuldade em dizer quantos alunos negros cotistas tinham em sua turma: “É por que tem muitos negros que entram por rede pública também, entendeu? É difícil de identificar. Como eu te falei, não tem essa heterogeneidade toda assim declarada na turma, é difícil mesmo de identificar. É uma coisa natural.”.

4.5.2. Na Nutrição

Ao contrário do que aconteceu no Direito, na Nutrição não foi nada fácil localizar estudantes cotistas negros. Aliás, localizar estudante cotista é uma tarefa difícil nesse curso. Os espaços de sociabilidade não pareciam, de fato, ser frequentados. Os corredores eram pouco movimentados. Há três lugares no Instituto de Nutrição onde eu poderia encontrar estudantes: na copa, na biblioteca e na sala de aula. Na copa, porque os estudantes de Nutrição — cotistas ou não — tem o hábito de levar comida de casa para fazer suas refeições na universidade; na biblioteca, porque necessitavam realizar empréstimos de livros; e, nas salas de aulas, porque, obviamente, frequentam as aulas do curso.

Camilla tem 26 anos, cursa o 6º período e mora na Pavuna. Rafaella e Joice tem 19 anos, estão no 3º período e moram em Madureira e em Niterói, respectivamente. Lorena tem 22 anos, está no 7º período e mora em Cascadura. Bia e Suzana têm 21 anos, estão no 8º período e moram na Tijuca e em Nova Iguaçu, respectivamente. Daniela tem 29 anos, está no 5º período e mora em Deodoro.

Camilla ingressou na Uerj em 2005. Se hoje ainda passa por dificuldades de ordem financeira (ela faz tranças para obter renda extra), quando do ingresso, estas eram ainda maiores:

Eu não tinha computador(...). Então foi muito difícil porque tudo era *on-line*, como eu te falei: “Ah, não tá na pasta, mas tá na internet”. Se no domingo à noite você tem que “bater” para segunda-feira, no domingo faltou alguma coisa, sem ter computador em casa, imagina, se a *lan house* tá fechada, tem que incomodar o vizinho. Sabe? É uma coisa assim. Comprei [o computador] em 2007. (sic)

As dificuldades com as finanças também marcam o cotidiano de outros cotistas, como Bia, Suzana e Lorena. As estudantes contam maneiras para superar as adversidades financeiras dentro da universidade: “Eu pego os livros na biblioteca ou então peço a xérox de alguém emprestada. Mas isso é muito difícil, porque a pessoa precisa da xérox para ler o texto. Então fico anotando na aula ou então agente marca para estudar junto”, relatou Bia; “A

gente se juntava para procurar meios de permanecer: dividir almoço, transporte, ajudar na informática, tentar bolsa, trabalho e também para estudar juntos.”, disse Lorena.

É necessário colocar aqui que as dificuldades financeiras das estudantes podem ser justificadas, entre outros motivos, pela organização curricular do curso. As aulas são ministradas nos turnos da manhã e da tarde, o que não permite que as estudantes possam ter algum vínculo empregatício formal.

Se há dificuldades para a permanência material, os estudantes de Nutrição não deixam de colocar que existem problemas para a permanência simbólica. O processo de discriminação, tanto dos professores, quanto de seus colegas é evidente: “Quem não é da sua “panelinha” não fala com você, só quando é necessário. Os grupos são muito fechados. Mesmo entre os não cotistas. É muito fechado”, disse Rafaella; “Um professor disse que as minhas tranças estão amarrando meu pensamento.”, relatou Suzana; “(...) fazem comentário em relação ao cabelo, em relação à roupa. Tinha uma colega que foi fazer o estágio e veio mais arrumadinha e o professor virou pra ela e falou “Nossa! Você veio arrumadinha hoje!”. Sabe, reparava, mas nunca comentou, num momento “anda tão largadinha.”, contou-me Camilla; “Aqui é uma tensão diária. Eu vivo uma relação de amor e ódio com meus colegas, porque eu digo muitas coisas que eles não querem ouvir.”, desabafou Daniela, e ainda disse Joice:

Eu sinto até um pouco de dificuldade (...). Eu sofri discriminação pela Internet, na comunidade do curso. Um colega postou que eu tinha entrado pelas cotas, vindo de colégio público e que, então, eu não sabia nada. Eu respondi, mas não insisti, porque não valia a pena. Eu sofro discriminação por ser moradora do subúrbio, por ser pobre, por ser preta. Mas estamos aqui pra enfrentar. Eu dou minhas respostas estudando, tirando boas notas.

Como já foi dito no início desta dissertação, os cotistas podem ser considerados *outsiders* e, por sua vez, os não cotistas podem ser considerados os estabelecidos, afinal “Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído.” (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 23). A entrada de um “estranho”, de um *outsider*, na universidade, faz gerar tensões nas relações.

Das entrevistadas da Nutrição, Lorena foi a única que não fez referência a situações de racismo: “Não percebo nenhum tipo de discriminação aqui”. Talvez, a estudante não tenha sofrido ou presenciado nenhum tipo de discriminação. Talvez perceber a discriminação quando esta ocorre com o outro seja mais fácil. Assumir ser a vítima da discriminação é assumir também uma dupla condição desprivilegiada na universidade: a de negro e a de cotista. Conforme nos lembra Lima:

Para o intelectual negro, evitar, o que é de fato um risco, torna-se muitas vezes esquecer que pertence a um segmento social que nunca foi alcançado por políticas públicas que atendessem e reparassem a histórica discriminação que esse grupo racial sofre no Brasil. Esquecer que este segmento, expressivo na constituição do país, parece acreditar que só tem a perder com o enfrentamento político e científico da questão racial, uma vez que a evocação da harmonia racial, do mínimo de tensão, o desprezo à problematização coletiva de uma situação dramática, é uma solução que atende tanto aos interesses pessoais e imediatos dos brancos, racistas e não racistas, beneficiados por uma determinada ordem racial, política, social e econômica que naturaliza, ou racializa, seus poderes e privilégios, quanto dos negros, convencidos de que o melhor é a busca por satisfação individual ou da pequena coletividade que pertence. (2001, p. 307)

Os cotistas, de modo geral, recorrem ao desempenho acadêmico para superação das dificuldades para a permanência simbólica. Estudar bastante e tirar boas notas é uma estratégia utilizada como forma de inserção destes estudantes em redes de relações pessoais e como forma eficaz de manipular as técnicas de “apresentação do eu” (GOFFMAN,1959), de modo a controlar positivamente as impressões que provoca em cada contexto de performance individual ou coletiva

Quanto às dificuldades de natureza acadêmica, Camilla lista uma série de dificuldades para o pleno acompanhamento das atividades de sua graduação, como, por exemplo, o não conhecimento de uma língua estrangeira: “No começo do curso, teve um professor que passou um texto em inglês. Reclamamos, mas ele achava um absurdo não sabermos inglês. (...) Só os cotistas não leram o texto, que caiu na prova.”. Bia também relatou a dificuldade com a língua inglesa. Como estratégia para superação desta dificuldade, passou a assistir às aulas de inglês oferecidas pelo coletivo Denegrir, aos sábados. As demais estudantes não fizeram referência a dificuldades dessa natureza.

4.5.3. Considerações gerais

Em geral, os entrevistados de ambos os cursos possuem ideia bastante clara de que estão desenvolvendo uma trajetória ascendente. Outra ideia importante que pode ser retirada do conjunto das entrevistas é que os estudantes conseguiram, de uma forma ou de outra, estabelecer rede de solidariedade e ajuda para execução de um projeto de mudança social. Sob diversas formas, a solidariedade e a ajuda das famílias e pessoas estiveram presentes em todas as trajetórias. É importante registrar também que características individuais tem contribuído para esse projeto de mobilidade social — o esforço pessoal.

As dificuldades de permanência material são uma constante nos relatos dos estudantes de ambos os cursos. As trajetórias destes estudantes estão permeadas por situações e estratégias de enfrentamento de barreiras financeiras, afinal “a vida material não impõe somente limites práticos à atividade estudantil, ela intervém moralmente no conjunto da vida intelectual”. (GRIGNON & GRUEL, 1999, p. 2)

Os 14 entrevistados também se posicionaram favorável ao sistema de cotas e acreditam que não ingressariam na Uerj se não fosse pelo sistema de reserva: “Não, eu não entraria em Nutrição sem cotas”, relata Camilla; “Com certeza, não faria Direito se não fosse por cotas. Mesmo sendo graduada, teria dificuldades.”, disse Neide; “Acho que até entraria sem cotas, mas iria demorar muito mais. Teria que estudar bem mais, fazer um pré-vestibular melhor. Enfim, as cotas foram importantes para eu estar aqui.”, acredita Fernanda e, finalmente, relatou Rafaella: “Eu fui a primeira da minha casa a entrar numa universidade. Isso só aconteceu graças às cotas”.

Quanto ao cotidiano e às relações interpessoais, no curso de Nutrição, os estudantes trazem falas mais contundentes a respeito da discriminação racial; no curso de Direito, as tensões são trazidas à baila pela fala dos estudantes não cotistas, que demonstram clara posição contrária às cotas.

4.6. Fase 4 — Observação Reflexiva

O objetivo dessa fase é ajudar o pesquisador a avaliar sua própria influência e a de outros; a sintetizar o total das observações em sequência lógica, a particularizar uma forma de obter um quadro representativo dos dados e de poder relatá-los honestamente (LEININGER, 1985).

Essa fase compreendeu duas etapas. A primeira teve uma duração aproximada de dois meses e correspondeu ao período de retorno ao campo para confirmar os aspectos gerais do construto que estava sendo desenvolvido. A segunda durou quase um ano e correspondeu ao período gasto em reflexões e abstrações com vistas a idealizar um quadro acurado dos dados mais representativos relacionados à experiência vivenciada pelos estudantes cotistas negros.

O dispêndio de um longo período nessa etapa está relacionado à minha relativa dificuldade de abstração, uma vez que me considero uma pessoa muito prática. Considero a última fase como a mais difícil para um pesquisador iniciante, como eu, na metodologia qualitativa. Isso possivelmente porque, nessa etapa, tudo dependia de minha capacidade de abstração. Nas demais fases, obviamente, deparava-me com o desconhecido, porém, podia

fundamentar minhas ações no respaldo teórico anteriormente estudado neste trabalho e nas orientações e recomendações do meu orientador. Em termos objetivos, essa fase pode ser traduzida na compilação de textos e informações para esta dissertação e, de certo modo, pode representar o encaminhamento para as reflexões finais desta pesquisa.

No que se refere à metodologia, cabe destacar que a utilização da observação participante como método de coleta de dados representou o meio adequado pois, afinal, o objetivo era obter o máximo de conhecimento sobre determinado fenômeno ou situação, a partir da perspectiva de outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se um protocolo acadêmico existe, vou quebrá-lo neste momento, pois é necessário fazer uma confissão. Caso esta dissertação estabelecesse hipóteses para as questões norteadoras colocadas, certamente todas seriam refutadas. O meu pensamento, que começou mais atrelado à militância do Movimento Negro do que propriamente ao mundo acadêmico, fazia-me crer que o simples ingresso dos estudantes na universidade seria, por si só, um rompimento com as barreiras simbólicas impostas pelo racismo. Em outras palavras, acreditava na harmonia entre negros e brancos na universidade. O campo me mostrou o contrário.

Na verdade, a execução deste trabalho foi, sem hesitações, uma etapa de suma importância no meu processo de crescimento como pesquisadora e, ainda, no meu processo de amadurecimento como pessoa.

Sabendo que esta pesquisa possui limites, buscou-se compreender o cotidiano acadêmico dos cotistas negros da Uerj. Uma das conclusões a que chego é que esta pesquisa não se esgota aqui. Faz-se necessário caminhar em patamares acima.

Aliás, o próprio termo “cotista” merece uma série de reflexões sobre o seu uso no cotidiano dos estudantes. Por que o aluno continua a ser denominado desta forma mesmo após o exame de acesso à universidade? A resposta para esta questão, talvez, possa ser encontrada na política de permanência da universidade, que acaba “rotulando” este aluno que recebe “privilégios” diferentes dos demais. Ainda assim, é certo dizer que o termo em si representa um pequeno fardo para este aluno que, em todo momento, necessita provar para os demais que aquele lugar lhe pertence, que tem mérito. É como se fosse necessário portar um crachá em que estivesse escrito: “Sou cotista, mas sou inteligente e capaz.”. Esta constante necessidade de provar que merece lá estar pode ser considerada uma estratégia de socialização e aceitação dele pelos demais alunos, pois, afinal “quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles.” (GOFFMAN, 2009, p. 25). Ademais, para o cotista negro, estar na universidade representa o rompimento com alguns padrões comportamentais inerentes à sua origem social, em prol da inclusão de outros. Para tanto, o sujeito “(...) deve enfrentar novos riscos decorrentes da ruptura com os padrões estabelecidos de comportamento — inclusive o risco de que as coisas possam ficar piores do que estavam” (GIDDENS, 2002, p. 77).

Ainda a respeito da discussão “crachás e identidade”, cabe fazer uma colocação. Uma das entrevistadas, Camilla, estudante do curso de Nutrição, relatou uma situação que, para ela, pareceu uma discriminação racial velada. O fato ocorrido está relacionado com a representação que outro faz. A seguir:

Um dia, estava acontecendo uma eleição no Instituto de Nutrição. Se eu não me engano, era uma eleição geral da Uerj. Ai, eu fui votar, né? Cheguei, o rapaz procurou meu nome na listagem de funcionários. Aí, depois, procurou meu nome na listagem de Pedagogia. Você sabe que nós dividimos o mesmo andar, né? Aí, quando eu disse que era de Nutrição, ele ficou muito surpreso. Daí, eu pergunto: onde tá escrito na minha cara que eu não sou aluna? Ou, se eu sou aluna, só posso ser de Pedagogia? (sic)

Esta pesquisa identificou as tensões existentes entre cotistas e não cotistas. Cabe ressaltar que as tensões identificadas aqui extrapolam a questão racial. Como já foi mostrado neste trabalho, a atual política de permanência da Uerj atende, com exclusividade, os alunos cotistas. Ocorre então a “exclusão” dos alunos não cotistas das demandas de assistência estudantil. Ou seja, esta pesquisa está mencionando as tensões entre as condições cotistas e não cotistas de forma prioritária às tensões entre brancos e negros.

Estas tensões, na verdade, extrapolam os muros da universidade e se relacionam com “a gravidade dos conflitos que questionam constantemente a relação entre indivíduo e sociedade (...)” (ELIAS, 1994, p. 18). Afinal, “a vida dos seres humanos em comunidade certamente não é harmoniosa” (ELIAS, op. cit., p.20).

Outra questão que emergiu das conclusões desta pesquisa e que pode ser considerada para estudos futuros é a identidade do cotista, a partir de uma abordagem psicossocial. A maioria dos estudos acadêmicos das últimas décadas dedicou-se ao perfil socioeconômico do estudante e não tem dado ênfase a construção do perfil psicológico. Para tanto, sugiro uma articulação da temática com o campo da psicologia social. Os dados levantados na fase 3 do trabalho de campo permitem identificar a relevância do estudo das representações sociais dos negros pelos brancos pode contribuir para a construção deste perfil. É nesta orientação que este trabalho seguirá em outros níveis da hierarquia escolar.

Segundo Agnes Heller (2000), todo homem participa da vida cotidiana. O cotidiano é o exercício diário dos atos fundadores da identidade e da diferença. As falas dos cotistas fazem inferir que seus cotidianos são permeados por uma “categoria do pensamento do comportamento” (HELLER, 2008, p.63). No entanto, nota-se que mesmo com todos os problemas, os alunos são felizes pelas posições que ocupam na família, na sociedade. Seria uma mistura de encantamento com felicidade, pois “(...) a universidade pode oferecer o

admirável aos estudantes, mesmo que eles estejam às voltas com a precariedade de seu destino.” (SNYDERS, 1995, p.11).

Partindo para uma análise macro, pode-se dizer que as cotas na Uerj, até o presente momento, estão realizando a devida inclusão de estudantes negros. A universidade vive o impacto desta inclusão, assim como a sociedade como um todo.

Para ilustrar este impacto, vou relatar um caso que me ocorreu durante a pesquisa na Uerj. Na primeira fase da pesquisa, dirigi-me ao protocolo do Proiniciar. Apresentei-me e falei quais eram os propósitos da minha pesquisa. A funcionária me atendeu prontamente e me deu as instruções necessárias para que eu conseguisse o que estava procurando. Quando eu saí da sala, ouvi o seguinte comentário “Mais uma que veio pesquisar cotas.”. A partir daí, percebi que a questão das cotas interessava — ou incomodava — muitos pesquisadores. A sensação que eu tive é que a Uerj tornou-se um grande laboratório antropológico.

Outro fato que serve para ilustrar este impacto é o depoimento de Daniela Valentim, em sua dissertação de mestrado. Ela pesquisou sobre a opinião dos professores do curso de Direito, tendo em vista o novo perfil dos alunos. Veja o depoimento:

Estava na Uerj esperando para entrevistar um professor. Durante a graduação de Pedagogia costumava lanchar no bar do 11º andar que, como muitos outros, são arrendados pelos centros acadêmicos das faculdades. Esse bar era frequentado majoritariamente por estudantes sem dinheiro para lanches caros. Havia a promoção imperdível de um cachorro-quente com um copo pequeno de guaraná natural por R\$ 2, que fazia muito sucesso. Passado pouco mais de um ano, fui em busca dessa promoção. A atendente me disse que ela não existia mais. Eu protestei e perguntei inconformada como uma promoção tão bem-sucedida, a ponto de formar fila no bar poderia ter sido encerrada. A atendente em voz baixa falou em meu ouvido que a promoção havia se tornado inviável por conta do novo perfil econômico dos alunos. Eu, sem atinar, disse também em voz baixa, que não estava entendendo, afinal um cachorro-quente completo com um copo de guaraná natural pelo preço cobrado era barato, quando comparado às demais opções de lanche existentes na universidade. Minha interlocutora pacientemente explicou que, para os alunos cotistas que agora frequentavam o bar, era mais vantajoso comer dois salgados por R\$ 1, cada, visto que, eles “enchiam” a barriga, “matavam” a fome mais que o cachorro-quente e saíam pelo mesmo preço. Eu, em flagrante diferença cultural, perguntei: ‘E o guaraná? Eles ficam com sede?’ A moça ainda em voz baixa falou: ‘Eles bebem a água dos bebedouros ou das torneiras dos banheiros. Pelo menos ‘a barriga está cheia’.’. É possível concluir que a nova ‘clientela’ do bar, costumeiramente frequentado pelos alunos com menores condições financeiras, enfrenta maiores dificuldades do que a anterior, o que faz sentido. Este fato me faz pensar em algumas questões: se o bar do 11º andar sofre impacto com a mudança do perfil do alunado da universidade, seria possível que a universidade como um todo não tenha também sofrido inúmeros impactos? Por outro lado, se o bar necessitou adequar sua oferta de lanches, quantas reestruturações e de quais naturezas, a universidade não precisou e precisa realizar por conta da chegada dos alunos cotistas?

O relato acima nos permite uma reflexão: por que o lanche de antes não serve ao novo perfil dos estudantes? Por que se acredita que os alunos cotistas precisam permanecer mais

tempo com a “barriga cheia”? É notável que a universidade se encontra em um momento de desconstrução do padrão monocultural: o corpo discente, especialmente nos cursos considerados “mais elitizados” (como Direito), está muito mais heterogêneo. No entanto, ainda resistem estratégias de silenciar a “diferença”, afinal

O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia. O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todos, de todas as camadas sociais e até mesmo as próprias vítimas da discriminação racial. Discutir a questão da pluralidade étnica, em especial da sua representação nas instituições públicas e nas demais instituições do país, ainda é visto como um tabu na cabeça de muitas pessoas, pois é contraditória à idéia de que somos um país de democracia racial (MUNANGA, 1996, p. 215).

Por fim, este trabalho nos sugere, mesmo preliminarmente, que as políticas públicas de ação afirmativa merecem ser estudadas e problematizadas a partir do cotidiano de seus beneficiários. Deve ser tarefa da comunidade universitária, pensar mecanismos e estratégias de pôr em xeque o padrão monocultural e discriminatório daquele espaço.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, F. de. *As Universidades no Mundo de Amanhã*. São Paulo: Nacional, 1947.
- BARBOSA, J. L.; BRANDÃO, A. A. *Conectando Saberes: jovens de origem popular e o difícil caminho para a universidade: Jovens camadas populares e universidade*. Niterói: Universidade Federal Fluminense; Brasília, MEC/Secad, 2007.
- _____; PINTO, G. *Jovens de camadas populares e universidade*. Niterói: Universidade Federal Fluminense; Brasília, MEC/Secad, 2007.
- BORTOLINI, M. C.; PENA, S. D. J. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? *Estudos Avançados*. Rio de Janeiro, 2004, pp.31—50.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente á escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. Alice. CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, A. (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira**. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.
- BRASIL. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.
- BRASIL. Ipea. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: Ipea, 2008.
- CANDAU, V. (Org). *Somos tod@s iguais?: Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). *Psicologia social do racismo - estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARVALHO, J. J. de E.; SEGATO, R. Cotas para estudantes negros no Brasil. Disponível em: <http://listhost.uchicago.edu/mailman/listinfo/ant-br>. Acesso em: 24 de julho de 2002.
- CESAR, R. Ações Afirmativas no Brasil: e agora doutor?. *Revista Ciência Hoje*, v.33, nº 195, p.26—32, jul. 2003.
- CESAR, R. *Acesso à justiça para minorias raciais no Brasil: é a ação afirmativa o melhor caminho? Riscos e acertos no caso da Uerj*. 2004. Tese (Doutorado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- CIDADANIA, ESTUDO, PESQUISA, INFORMAÇÃO E AÇÃO. *As Mulheres e a Legislação Contra o Racismo: Traduzindo a Legislação com a Perspectiva e Gênero*. Rio de Janeiro: Cepia, 2001.

CHARLE, C.; VERGER, J. *História das Universidades*. São Paulo: Edunesp, 1996.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã — o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DAMATTA, R. Notas sobre o racismo à brasileira. In: SOUZA, J. (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

DREZE, J.; DEBELLE, J. *Concepções de Universidade*. Fortaleza: UFCE, 1983.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. *Os estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

_____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007.

_____. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, R. F. *Afro-descendente: identidade em construção*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOFFMAN, E. *A representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOMES, J. B. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social: A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

_____. Sociedade Civil e Minorias no Brasil da Virada do Milênio. In: DORA, D. D. (Org.). *Direito e Mudança Social*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

_____. SILVA, F. D. L. L. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. Disponível em: <http://www.cjf.gov.br/revista/seriecadernos/vol24/artigo04.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2009.

GONÇALVES, M. A. Opinião Por um projeto de permanência para a Universidade. In: UERJ, *Programa de apoio aos estudantes da Uerj: Propostas da comissão nomeada pela portaria 327/2002*. Rio de Janeiro, 2003a.

_____. A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: ROMÃO, J. *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: MEC/Secad, 2005.

GUIMARAES, A. S. A. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, pp. 247—268, 2003.

_____. Ações afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras. In: SANTOS, R. E. N. dos; LOBATO, F. (Org.) *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINH, O.; SANSONE, L.; *Raça: novas perspectivas antropológicas*. Salvador: EdUFBA, 2008.

_____. Democracia racial. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2009.

_____. Políticas públicas para ascensão dos negros no Brasil: argumentando pela ação afirmativa. Disponível em: <http://www.teiajuridica.com/mz/politics.htm>. Acesso em: 10 de outubro 2009.

_____. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.

GRANJO, M. H. B. *Agnes Heller: filosofia, moral e educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRIGNON, C.; GRUEL, L. *La vie étudiante*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

HELLER, A. *Cotidiano e história*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.

_____. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1994.

HERINGER, R. Desigualdades raciais e ação afirmativa no Brasil: reflexões a partir da experiência dos EUA. In: _____ (coord.). *A cor da desigualdade. Desigualdades raciais no mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil*. Rio de Janeiro: Ierê — Instituto de Estudos Raciais e Étnicos. Núcleo da Cor/Laboratório de Pesquisa Social/IFCS/UFRJ, 1999.

_____. FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período de 2001-2008. In: HERINGER, R.; PAULA, M. de.; *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Actionaid, 2009.

JACCOUD, L. & BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. A entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90—113.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LEININGER, M.M. *Qualitative research methods in nursing*. Orlando: Grune & Stratton, Inc, 1985.

LIMA, A. A Legitimação do Intelectual Negro no Meio Acadêmico brasileiro: Negação de Inferioridade, Confronto ou Assimilação Intelectual?. *Afro Ásia*. Rio de Janeiro, n. 25/26, 2001, pp. 281-312.

MACHADO, E. A. *Desigualdades raciais e Ensino superior: um estudo sobre a introdução da lei de reserva de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes na Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. 2004. Tese (Doutorado em Antropologia) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MAGGIE, Y. Em breve um país dividido. *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 7, 27 dez. 2004.

MAGNOLI, D. *Uma gota de sangue: história do pensamento racial*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MENEZES, P. *A Ação afirmativa no direito norte-americano*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M. Representações sociais de diferentes políticas de ação afirmativa para negros, afrodescendentes e alunos de escolas públicas numa universidade brasileira. In: Reunião Anual da Anped, n. 29, 2006, Caxambu. *Anais...* Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 20 de outubro de 2010.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, n. 117, pp. 197—217, nov., 2002.

MOEHLECKE, S.; GABRIEL, C. T. Conexões de Saberes: uma outra visão sobre o ensino superior. *Revista Contemporânea de Educação da UFRJ*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2006.

MUNANGA, K. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, L.; QUEIROZ, R. (Orgs.). *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. Considerações sobre as políticas de ações afirmativas no ensino superior. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. da (Org.). *O negro na universidade: o direito à inclusão*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.

NASCIMENTO, A. do. *O Quilombismo*, 2. ed., Brasília: Fundação Cultural Palmares; Rio de Janeiro: OR Editora, 2002.

OLIVEIRA, I. B. de; SGARBI, P. Estudos do cotidiano e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIS, J. M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

RAWLS, J. *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1971.

RELATÓRIO DA CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA. Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/Durban_4.htm. Acesso em: 29 de junho de 2009

SABOIA, A. L.; SABOIA, J. Brancos, pretos e pardos no mercado de trabalho no Brasil: um estudo das desigualdades. In: FERES JUNIOR, J.; ZONINSEIN, J. *Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SANT'ANNA, W. Novos marcos para as relações étnico/raciais no Brasil: uma responsabilidade coletiva. In: SABOIA, G. V. (Org.). *Anais de Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília: Ministério da Justiça e Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

SANTOS, D. B. R. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, J. C. *Por uma teoria da redemocratização do ensino superior: perspectivas e implicações*. Rio de Janeiro: Fórum Educacional, 1998.

SCWARCZ, L. M. Raça sempre deu o que falar. In: FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007.

SILVA JUNIOR, H. *Direito de igualdade racial: aspectos constitucionais, civis e penais. Doutrina e jurisprudência*. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002.

SISS, A. *Afro-brasileiros, cotas e ações afirmativas: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Penesb, 2003.

SKIDMORE, T. E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

SNYDERS, G.. *Feliz na universidade*. Estudo a partir de algumas biografias. Trad.: Antônio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

THEODORO, M. (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008.

TRAUTH, E. M.; O'CONNOR, B. *A study of the interaction between information technology and society: an illustration of combined qualitative research methods*. Disponível em: <http://www.cba.neu.edu/~etrauth/works/ifip5.txt>. Acesso em: 29 de maio de 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Proiniciar*. Disponível em: www.proiniciar.uerj.br. 2004. Acesso em: 24 de julho de 2009.

_____. *Proiniciar*. Disponível em: www.proiniciar.uerj.br. 2004b. Acesso em: 24 de julho de 2009.

_____. *Sub-reitoria de Graduação*. Disponível em: www.sr1.uerj.br. Acesso em: 24 de julho de 2009.

_____. *Aconteceh*: Informativo do Centro de Educação e Humanidades. Rio de Janeiro: ano 3, n. 18, mar—jun, 2003.

_____. *Inform@tivo UERJ Especial*: Cotas e universidade pública: aperfeiçoando a lei. Disponível em <http://www.uerj.br/eventos/2702/pagina2.htm>. Acesso em 23 de abril de 2009.

_____. *Objetivo do Proiniciar*. Disponível em: <http://www.sr1.uerj.br/dpei/conteudo.php?login=&sessionid=&referencia=dpei&codificacao=026:003>. Acesso em: 19 de dezembro de 2009.

_____. *Programa de Apoio aos Estudantes da UERJ*: Propostas da comissão nomeada pela portaria 327. Rio de Janeiro: UERJ, 2003a, mimeo.

_____. *Programa de Apoio aos Estudantes da UERJ*: Propostas da comissão nomeada pela portaria 327. Rio de Janeiro: UERJ, 2003b, mimeo.

_____. *Programa de Apoio aos Estudantes da UERJ*: Propostas da comissão nomeada pela portaria 327. Rio de Janeiro: UERJ, 2004a, mimeo.

VALENTIM, D. F. D. *Políticas de ação afirmativa e ensino superior: a experiência da UERJ na perspectiva dos professores da Faculdade de Direito*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

VIANNA, H. Mestiçagem Fora de Lugar. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, pp. 4—6, 27 jun. 2004.

VILLAS BOAS, G. Seleção e partilha: excelência e desigualdades sociais na universidade. *Teoria e Sociedade*, n. 7, p. 95—115, jun. 2001.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.) *Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2003, pp.17—44.

ANEXO 1

*para onde vai
a universidade
brasileira?*



Aularquia ou fundação? Universidade pública ou particular? Aularquia, fundação, pública ou particular, qual o papel da universidade no desenvolvimento econômico, político e social de um país como o Brasil? Estas e outras questões são debatidas neste número do "Caderno Especial", concluído em "forum" sobre as perspectivas da universidade brasileira, iniciado no domingo último.

JORNAL DO BRASIL

caderno

Especial

RIO DE JANEIRO, DOMINGO, 16, E 2ª-FEIRA, 17 DE JUNHO DE 1968

ANEXO 2

A escola, com suas carências, é apenas o reflexo das dificuldades econômicas e sociais do País. E o vestibular torna-se um bom retrato das dificuldades do sistema de ensino. É um velho funil.

Vestibular: o retrato da pobreza do ensino

O Brasil não possui faculdades em excesso. Possui menos que a Argentina, por exemplo. Sua produtividade é que é baixa.

Não há saída: apesar do crescente desprestígio social do "banu-universitário em várias áreas, o número de interessados continua sendo superior ao de vagas oferecidas pelas faculdades. Como consequência, existe o vestibular, temido por boa parte dos estudantes e criticado por quase todo mundo. Mas, na verdade, ele não passa de um reflexo do que acontece no ensino e na sociedade de uma maneira geral. Os críticos costumam apontá-lo como causador dos males do ensino de 2º grau, exagerando a influência do vestibular, mas seus defensores alegam ser um mero episódio na vida do jovem, ao qual a família dá demasiada importância, deixando os candidatos tensos.

De qualquer forma, a Fundação Coscratório, pioneira no atual esquema de vestibular, lançou a idéia do Sapiens, projeto que, segundo seu idealizador, o professor Carlos Alberto Serpa de Oliveira, objetiva tornar o acesso ao ensino superior menos traumático. Pelo Sapiens, ao invés de uma única avaliação, haveria seis - uma em cada semestre do 2º grau -, respeitadas as particularidades de cada colégio.

Acontece que o projeto, que deveria ter sido lançado em setembro último, foi adiado para o próximo ano: além de apontado como ilegal pela Delegacia do MEC no Rio, sobre pressão contrária de universidades e colégios, sem os quais não poderá ser executado. O Sapiens também foi prejudicado pela greve de mais de três meses dos professores universitários. O remédio, portanto, é continuar com o tradicional vestibular, seja ele bom ou não.

OS NÚMEROS

Há quem acredite que o Brasil tem universidades demais e escolas básicas de menos. Pode até ser, mas o fato é que temos menos universidades do que países como Es-

tados Unidos, França e até mesmo Argentina. O país vizinho tem 1.251 estabelecimentos, contra 871 do Brasil. Uma desproporção que nem o crescimento desordenado das faculdades particulares conseguiu eliminar. No Brasil, a rede privada de ensino superior oferece anualmente algo em torno de 257.218 vagas, que atraem 808.078 candidatos. As universidades públicas têm mais ou menos o mesmo número de candidatos, para número bem inferior de vagas - 125.003, em média.

Apesar disso, um fenômeno vem sendo acentuado nos últimos anos: a ociosidade de vagas está aumentando, inclusive na rede oficial. Em 1989, esta já registrava 23.627 vagas ociosas, menos da metade das que sobram nas faculdades particulares. A questão ainda está por merecer um estudo aprofundado, mas já são várias as causas apontadas, indo do custo da faculdade privada, incompatível com a renda da

Os mais ricos ficam com as vagas gratuitas; pobre só estuda pagando

população, ao desinteresse por várias carreiras, consideradas de segunda linha, como é o caso das ligadas à educação.

De qualquer forma, o ministro da Educação, José Goldemberg, reconhece que as vagas das universidades federais não têm aumentado. Ele acha que é preciso mudar essa situação, inclusive dando ênfase à criação de cursos noturnos, mais apropriados aos trabalhadores.

O projeto do ministro encontra apoio nas pesquisas que a Universidade de Campinas fez com seus alunos: cerca de 90 por cento dos matriculados neste ano não cursa durante



No vestibular, candidatos mostram deficiência do ensino

Os cursos noturnos são raridade na universidade pública brasileira.

Não é toa, portanto, que a população universitária brasileira seja pequena - cerca de 10 por cento da população entre 20 e 24 anos. A maioria tem o dobro desse índice e considera pouco: pretende chegar aos 30 por cento em dez anos. Comparado com os Estados Unidos, o Brasil fica ainda muito mais humilhado: 85 por cento.

O RATIO X

O fato é que para o vestibular convergem todos os erros do sistema educacional, transformando-o num autêntico Funil X: escola básica ruim, falta de informação profissional e altos índices de reprovação. Os filhos das classes econômicas mais favorecidas, que cursaram bons colégios e tiveram professores particulares e boa vivência social, ficam com as vagas do ensino oficial superior, gratuito. E, muitas vezes, ainda têm direito a relações subsidiadas pelo governo.

MEC quer diminuir injustiça social com a abertura de cursos noturnos

Já os menos favorecidos socialmente, reprovados no vestibular quando podem, enchem as salas das faculdades particulares, a maioria de nível inferior ao da universidade oficial. Assim, a injustiça social também é revelada pelo vestibular.

Na Unicamp, 62 por cento das classificados têm renda familiar entre dez e 30 salários mínimos e 80 por cento ganham menos de dez mínimos. Entre os matriculados na USP este ano, 57 por cento cursaram o 2º grau em colégios particulares. Inclina mais sobre para

Ociosidade de vagas aumenta a cada ano. Qual será o motivo?

Os cursos não tiram zero para conseguir matrícula.

A fórmula para acabar com essa injustiça social ninguém ainda conseguiu descobrir. Mas sabe-se que o Japão é um dos poucos países que têm sistema de vestibular simulado ao brasileiro - e que está buscando alternativas para mudá-lo, começando a pensar em adotar uma avaliação que abrangesse todo o 2º grau.

O vestibular, que no Brasil só passou era inteiramente discursivo e eliminatório, virou de múltipla escolha e classificatório, quando da unificação de universidades em 1970. No de instituições como o Coscratório. A grita foi geral, com muitos educadores e políticos atribuindo a baixa produtividade dos estudantes "deficiências" do ensino. Passou-se, então, a dar maior ênfase à redação e a adotar notas eliminatórias em algumas disciplinas.

Mais recentemente, nota-se um retrocesso às questões discursivas, mas, o que se conseguiu com isso foi apenas aumentar o índice de ociosidade de vagas. A influência dessas medidas na escola de 2º grau é quase nenhuma: os estudantes, de uma maneira geral, não sabem ordenar as idéias, escrevem mal, são mal informados e conjeturam temendo disciplinas como Português e Matemática.

Enquanto isso, boas iniciativas que sanariam em parte esse problema, como os cursos de nivelamento das universidades, são muito restritas. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, possui o Projeto Fleda, com essa finalidade, mas ele dispõe apenas de 150 vagas

A otimização de um cientista

Na Alemanha, o professor de física, Hans Bethe, trabalhou como motoristas de caminhão, não acreditando que o mercado de trabalho seria tão ruim. Mas o professor de física, Hans Bethe, trabalhou como motoristas de caminhão, não acreditando que o mercado de trabalho seria tão ruim. Mas o professor de física, Hans Bethe, trabalhou como motoristas de caminhão, não acreditando que o mercado de trabalho seria tão ruim.

O colapso da indústria alemã levou a uma situação de desemprego em massa. O professor de física, Hans Bethe, trabalhou como motoristas de caminhão, não acreditando que o mercado de trabalho seria tão ruim.

Na Alemanha, o professor de física, Hans Bethe, trabalhou como motoristas de caminhão, não acreditando que o mercado de trabalho seria tão ruim. Mas o professor de física, Hans Bethe, trabalhou como motoristas de caminhão, não acreditando que o mercado de trabalho seria tão ruim.

Em alguns cursos,

o aluno não consegue passar

ANEXO 3

Na segunda mesa-redeia realizada em O GLOBO para Vestibular-73 foram debatidos os problemas das provas objetivas, isto é, as provas que admitem apenas uma resposta. Participaram dos debates a professora Ethel Bauer Medeiros, especialista em elaboração de provas e pertencente aos quadros da Universidade do Estado da Guanabara; o professor Jerry Haar, norte-americano e assessor do CESGRANRIO, que está no Brasil preparando sua tese sobre vestibular unificado; o Prof. Lafayette Rodrigues Pereira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que participou várias vezes de bancas de exames na área Biomédica, e o professor Osvaldo Assis Gomes, das Faculdades Bennett, que por diversas vezes fez parte da banca da área Tecnológica.

Quem está em julgamento: o aluno ou o teste?

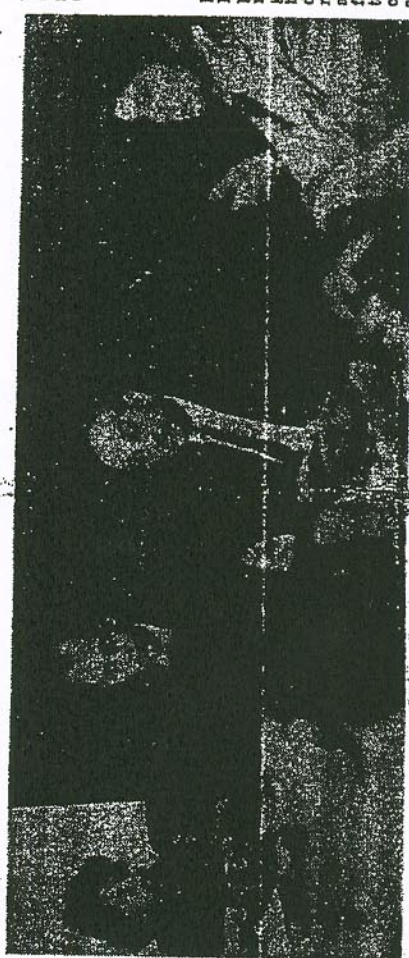
O GLOBO — Gostariamos de saber a opinião de cada componente da mesa sobre os testes objetivos. A favor ou contra? Por quê?

OSVALDO — Sou favorável porque levam vantagem em termos de correção, mas acho que a prova ideal deveria ser constituída de 50% de questões de múltipla escolha e 50% de lacuna. A lacuna elimina um pouco o fator sorte que caracteriza, muitas vezes, a múltipla escolha.

LAFAYETTE — Não considero possível a utilização de lacunas pelo pouco tempo disponível para correção de provas e pelo grande número de inscritos no vestibular. O ideal, para mim, são provas tradicionais com respostas a serem desenvolvidas pelos alunos. Reconheço ser impossível utilizar este tipo de prova, atualmente, levando-se em conta o número de candidatos.

ETHEL — Uma prova tradicional ou objetiva deponha de quem a elabora. Se for bem feita não trará problemas, nem favorecerá alunos que sabem menos. O tempo limita muito a feitura das provas do vestibular. O principal problema no entanto é o da honestidade que se vê, registrando na correção das provas tradicionais, onde o estado de humor do professor conta na nota. O fato foi registrado estatisticamente. Uma das experiências realizadas foi a seguinte: deu-se uma prova apenas a um bom aluno de Jornalismo do último ano da Faculdade e depois entrevistou-se o teste para com professores de outras áreas e disseram o que seria a nota que dariam. As notas variaram de 20 a 92 e as séries do primário ao último ano da faculdade. Uma série de estudos desta natureza está atualmente em andamento.

Há outra situação de fato: estamos na época das especializações. As pessoas especializadas em matemática, física, química, biologia, etc., são poucas.



Os entrevistados da mesa-redonda — da esquerda para a direita: a Professora Ethel Bauer, o Professor Assis Gomes, o Professor Lafayette Pereira e o Professor norte-americano Jerry Haar.

Além disso, embora pareça fácil, é muito difícil de ser feita, porque os alunos, quando entram em uma sala de aula, não sabem o que esperar.

vados, mas haveria também assessorias contínuas. Os concursos devem atender, no entanto, às diferenças regionais porque cada região tem problemas educacionais diversos.

O GLOBO — Como é feito o vestibular unificado nos Estados Unidos? O que o Sr. tem observado em relação ao nosso concurso? Quais as suas conclusões?

JERRY — Li muito nos Estados Unidos sobre vestibular unificado no Brasil, assunto que me interessa. Não conheço o concurso do Grande Rio e as possibilidades prestado também examinar o de outras regiões. Concordo que se deve atender às diferenças regionais ou se vai prejudicar os locais mais pobres. Acho bom o trabalho que vem sendo feito no CESGRANRIO de se medir cada pergunta para verificação do nível da mesma. Gostaria de saber até onde a unificação leva a autonomia universitária. Espero que se possa deixar de fazer no Brasil vestibular com matérias: Português, Matemática, História etc. ao invés de prova de Aptidão como se faz no College Examination Board (colégio especializado em vestibulares).

ETHEL — Os exames de aptidão já são feitos no Brasil na Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas. Com eles se verifica até que ponto o aluno está capacitado a se beneficiar com estudos universitários. Eles medem a potencialidade de rendimento do aluno e não a acumulação de conhecimentos didáticos. Rendem em face, também do conhecimento

ANEXO 4

O ESTADO DE S. PAULO

Segundo dados do IBGE, em período de 10 anos (1962/1972), o número de matrículas cresceu 91% no curso primário, 300% no ginásial, 325% no colegial e 556% no universitário. Ao mesmo tempo, dados do MEC indicam que há mais de 70 mil vagas ociosas na Universidade, possivelmente em decorrência da não correlação dos cursos oferecidos com as oportunidades do mercado de trabalho, ou do não interesse dos jovens pelas matérias ministradas, ou do mau dimensionamento desses cursos.

Correlatamente, sabe-se que os gastos totais do governo com Educação passaram de 2,4% (1960) para 3,8% (1970) com relação ao Produto Interno Bruto.

Estes dados revelam a situação em que a porcentagem de matrículas no curso primário cresce menos do que a dos cursos ginásial, colegial e universitário, apesar das altas taxas de crescimento demográfico.

O Estado ensinou a 4 educadores esta apreciação do problema educacional, acompanhada de duas perguntas:

- 1 — Quais as razões que explicam esse fenômeno?
- 2 — Que políticas deveriam ser formuladas para resolver os problemas que, a seu juízo, prejudicam a formação de professores qualificados, especialistas, técnicos e pesquisadores?

O reitor José Carlos de Almeida Azevedo, da Universidade de Brasília, afirma que a municipalização do ensino, a sua descentralização e, obviamente, econômico e social. Mas o Brasil elegeu como objetivo a centralização do ensino, com os malefícios a ela inerentes.

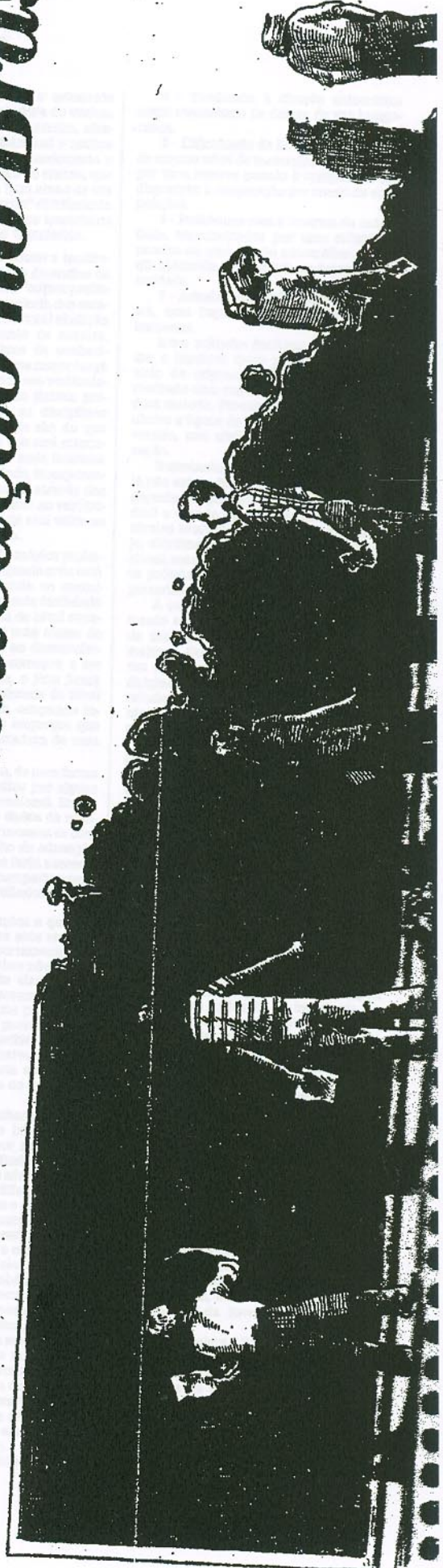
O professor Adriano Branco, com base em pesquisa realizada entre alunos de extensão universitária, e portanto já no desempenho de suas atividades profissionais, conclui que de nada valerá, no futuro, o pleno domínio das técnicas numéricas, dos computadores eletrônicos, se os homens não conseguirem desenvolver o

espírito de cooperação e, principalmente, se não mais puderem entender as idéias expressas em palavras.

O reitor Waldyr Muniz Oliveira, da Universidade de São Paulo, analisa a evolução do ensino de 1.º e 2.º graus, e propõe o restabelecimento de ensinamentos diferenciados para este último, em vista da inabitabilidade da profissionalização compulsória universal nesse nível de ensino. Propõe ainda políticas e estratégias para a melhoria da qualidade do ensino de 3.º grau e parâmetros para a adequação do ensino universitário à realidade socio-econômica do País e às necessidades do desenvolvimento científico-tecnológico.

Para o professor Paulo Ernesto Tolle, o fenômeno das "vagas ociosas", embora represente desperdício de recursos e atenda à irracionalidade da expansão do ensino superior, tem um aspecto positivo: os jovens começam a duvidar da utilidade de uma formação universitária totalmente divorciada da demanda do mercado de trabalho.

Os caminhos da Educação no Brasil



RESERVA JAMES JOUR AVENIDA...
1473 - 285-5691 - Fone...
16.53 19.30 e 22.03 h.

AVENIDA...
1473 - 285-5691 - Fone...
16.53 19.30 e 22.03 h.

AVENIDA...
1473 - 285-5691 - Fone...
16.53 19.30 e 22.03 h.

AVENIDA...
1473 - 285-5691 - Fone...
16.53 19.30 e 22.03 h.

AVENIDA...
1473 - 285-5691 - Fone...
16.53 19.30 e 22.03 h.

AVENIDA...
1473 - 285-5691 - Fone...
16.53 19.30 e 22.03 h.

AVENIDA...
1473 - 285-5691 - Fone...
16.53 19.30 e 22.03 h.

AVENIDA...
1473 - 285-5691 - Fone...
16.53 19.30 e 22.03 h.

AVENIDA...
1473 - 285-5691 - Fone...
16.53 19.30 e 22.03 h.

AVENIDA...
1473 - 285-5691 - Fone...
16.53 19.30 e 22.03 h.

ANEXO 5

Roteiro de Entrevista (Aplicada à diretora do Proiniciar)

A) DADOS PROFISSIONAIS

1. Nome completo da entrevistada
2. Cargo
3. Função no Proiniciar
4. Tempo de atuação na Uerj
5. Tempo de atuação no Proiniciar

B) QUESTÕES SOBRE O SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS NA UERJ

1. Desde a implementação da política de cotas na Uerj, percebeu alterações no perfil racial do corpo discente? Há dados estatísticos que comprovem esta resposta? É possível o acesso a esses dados?
2. As vagas reservadas são todas preenchidas nos vestibulares?
3. Quais cursos não possuíram 100% das vagas preenchidas no Vestibular 2009?
4. Quais são os procedimentos adotados pela instituição quando não ocorre preenchimento de 100% das vagas reservadas?
5. Acredita que a política de cotas na instituição tenha atingido seu principal objetivo?
6. No processo de implementação do sistema de reserva, posicionou-se a favor ou contra? Por quê?

C) PROINICIAR

1. O que é o Proiniciar?
2. Quando foi criado?
3. Qual a justificativa da criação?
4. Serviços oferecidos pelo programa.
5. Quais tipos de dificuldades os estudantes cotistas enfrentam normalmente na universidade?

ANEXO 6

Roteiro de Entrevista (Aplicada aos coordenadores de curso)

A) DADOS PROFISSIONAIS

1. Nome completo dos entrevistados
2. Cargo
3. Tempo de atuação na Uerj

B) QUESTÕES SOBRE COTIDIANO

1. Quem são seus alunos? Quais são suas principais características? Em geral, onde estudaram e onde moram? Predominam homens ou mulheres? Trabalham ou só estudam? Como são do ponto de vista étnico-racial?
2. Este perfil tem se modificado nos últimos anos?
3. Identifica alguma tensão entre cotista e não cotista?
4. Como tem sido o desempenho acadêmico dos alunos cotistas no curso? É homogêneo? Difere dos não cotistas?
5. Como os alunos cotistas se situam no curso? Você os identifica com facilidade?
6. Você acha que os alunos cotistas conseguem terminar o curso na mesma proporção que os não-cotistas? Conhece a taxa de evasão do corpo discente?
7. Na sua opinião, quais foram as principais dificuldades na implantação da política de cotas na Uerj?

ANEXO 7**Questionário**

(Aplicado aos estudantes não cotistas)

- 1) É cotista? () Sim () Não
- 2) Idade: _____
- 3) Ano de ingresso na UERJ: _____
- 4) Período: _____
- 5) Cor: () Preta () Branca () Parda () Amarela () Indígena
- 6) Tentaria ingressar na universidade via sistema de cotas? () Sim () Não
- 7) Como classificaria sua relação com os cotistas que ingressaram pela reserva de vagas para estudantes afrodescendentes de seu curso?
() Ruim () Regular () Boa () Muito boa () Excelente
- 8) Presenciou alguma situação que possa ser caracterizada como discriminação racial no seu curso? () Sim () Não
Se sim, relate:

- 9) Os cotistas que ingressaram pela reserva de vagas para estudantes afrodescendentes possuem rendimento acadêmico inferior aos não cotistas?
() Sim () Não

- 10) Você concorda com o sistema de cotas? () Sim () Não. Justifique.

- 11) O que você pensa do aluno que ingressou na universidade via sistema de cotas?

ANEXO 8

Roteiro de Entrevista (Aplicada aos estudantes cotistas)

A) DADOS PESSOAIS

1. Nome
2. Idade
3. Onde mora?
4. Com quem mora?
5. Trabalha? Em quê?
6. É a primeira graduação?

B) VIDA ACADÊMICA

1. Quais dificuldades que enfrenta na universidade?
2. Possui dificuldade de aprendizagem?
3. Como supera as dificuldades?
4. Como é sua relação com os estudantes não-cotistas?
5. Já sofreu ou presenciou algum tipo de discriminação no seu curso?

C) OPINIÕES

1. Acha que ingressaria na Uerj sem cotas?
2. Acha que existe racismo no seu curso?
3. É a favor da política de cotas?