



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

MELÂNIA NÓBREGA PEREIRA DE FARIAS

**DISCUTINDO TRAJETÓRIAS:  
ETNICIDADE, CLASSE E COTAS NA UEPB**

CAMPINA GRANDE  
2017

MELÂNIA NÓBREGA PEREIRA DE FARIAS

**DISCUTINDO TRAJETÓRIAS:  
ETNICIDADE, CLASSE E COTAS NA UEPB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande, em cumprimento às exigências para obtenção do Grau de Doutor.

Orientador: Dr. Ronaldo Laurentino de Sales Júnior

CAMPINA GRANDE  
2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

F224d Farias, Melânia Nóbrega Pereira de.  
Discutindo trajetórias : etnicidade, classe e cotas na UEPB / Melânia Nóbrega Pereira de Farias. – Campina Grande, 2017.  
265 f. : il. color.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.  
"Orientação: Prof. Dr. Ronaldo Laurentino de Sales Júnior".  
Referências.

1. Universidade Estadual da Paraíba. 2. Políticas Afirmativas - UEPB. 3. Etnias – Políticas Afirmativas. 4. Classes Sociais. I. Sales Júnior, Ronaldo Laurentino de. II. Título.

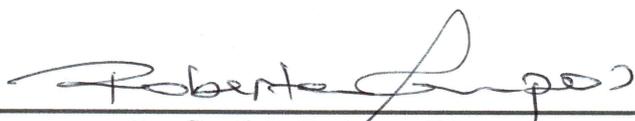
CDU 378.4(043)

MELÂNIA NÓBREGA PEREIRA DE FARIAS

**DISCUTINDO TRAJETÓRIAS:  
ETNICIDADE, CLASSE E COTAS NA UEPB**

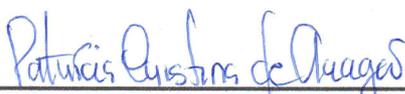
Aprovado em: 30 / 08 / 2017

Banca Examinadora:



---

Profª. PhD Roberta Bivar Carneiro Campos  
(UFPE – Examinadora Externa)



---

Profª. Drª. Patricia Cristina de Aragão Araújo  
(UEPB – Examinadora Externa)



---

Profª. Drª. Elizabeth Christina de Andrade Lima  
(UFCG – Examinadora Interna)



---

Prof. Drº. Vanderlan Francisco da Silva  
(UFCG – Examinador Interno)



---

Prof. Drº. Ronaldo Laurentino de Sales Júnior  
(UFCG – Orientador)

CAMPINA GRANDE  
2017

À minha filha, única, Ana Luiza, minha Analu, meu maior amor.  
Meu coração fora de mim, a melhor decisão que tomei para minha vida, razão de muitos dos meus esforços, de muitas das minhas alegrias e, muitas vezes, foi até do meu viver. Ela é meu orgulho. Ela, a quem meu amor servirá como proteção, como filha é minha; mas como pessoa, não me pertence.

## AGRADECIMENTOS

Esses últimos anos que compreenderam a formação para o doutoramento notadamente foram extraordinários na história da minha vida. Tanto que exigem, para que eu seja justa, alguns sinceros agradecimentos. Isto me deixa muito feliz: ter muito a quem agradecer significa contar com muitos ao meu redor. É bom ter pessoas queridas por perto!

Agradecer, primeiramente, a Deus, a todos os espíritos de luz e todos os meus anjos da guarda. Eles que nunca me deixaram só, que nunca me desampararam e iluminaram os caminhos que precisei trilhar até aqui.

Minha gratidão eterna à minha pequena, mas valente e destemida, família nuclear. Obrigada a Adeilson, meu marido e meu amor, por caminhar ao meu lado em tantas difíceis e penosas batalhas do dia a dia, batalhas essas que muitas e muitas vezes eram só minhas, mas ele sempre esteve lá, amigo e confiante. Obrigada à minha Analu, criança tão madura, que me inspirou e tantas vezes soube entender minhas ausências e me apoiar nos momentos adversos.

Também agradeço aos **meus pais, meus irmãos, meus cunhados, minha sobrinha**, que ajudaram, confiaram e respeitaram este momento pessoal e profissional de minha vida. Obrigada pela compreensão e pela oportunidade de nos vermos crescer diante daquilo que parecia ser tão difícil. Obrigada pelas orações, pelas conversas, pela companhia: tudo foi muito importante para mim.

Meu muito obrigada aos **tios e tias, primos e primas**, bilateralmente. Sou privilegiada por poder contar com a torcida organizada de vocês para que tudo desse certo e que eu conseguisse concluir o doutorado.

Devo agradecer a **todos os familiares de Adelson e que por contiguidade também são meus** que me apoiaram, que torceram por mim, que rezaram e respeitaram este momento de forma sincera e verdadeira.

Agradeço ainda a todos os colegas de turma: **Janaina, Cyntia, Elvia, Danilla, Vanessa, Janine, Cosma, Marciano, Xavier, Jonatta e Lucas**, pelos momentos todos que passamos juntos, por tudo o que aprendemos, pelas emoções, pelas conversas, pelo apoio, pelas risadas e pela união que conseguimos manter.

Quero agradecer aos professores desta Pós-Graduação pelo esforço e pelo aprendizado, em especial a **Roseli Corteletti, Jesus Izquierdo Villota, Lemuel Guerra, Clóvis Vieira de Melo, Elizabeth Christina de Andrade Lima (a querida Bebete), Assunção Lima, Gonzalo Rojas, Mércia Batista, Maurício Aguiar e José Gabriel Corrêa**, com os quais convivi mais diretamente no curso das disciplinas.

Gratidão pelas professoras doutoras **Patrícia Aragão (UEPB)** e **Elizabeth Christina (UFCEG)**, que fizeram uma leitura tão atenta do meu trabalho para a minha pré-banca e que deram uma contribuição tão valiosa para a finalização da tese.

Agradeço também aos professores **Patrícia Aragão (UEPB)**, **Roberta Bivar (UFPE)**, **Elizabeth Christina (UFCEG)** e **Vanderlan Silva (UFCEG)**, por terem aceitado fazer parte de minha banca de defesa de Doutorado.

Agradeço sobremaneira a **Ronaldo** por ter aceitado enfrentar esta empreitada junto comigo. Obrigada pela amizade, pela confiança, pelo apoio, pelos ensinamentos, pela paciência e acima de tudo por ter me oferecido estes anos de um iluminado convívio intelectual e pessoal.

Agradecer ainda aos servidores técnico-administrativos desta Pós-Graduação, principalmente a **Rinaldo**, por sempre ter me atendido com presteza e pelos “galhos” que quebrou para mim.

Não posso deixar de agradecer à **Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)**, da qual faço parte como professora do quadro permanente, por ter permitido meu afastamento integral das atividades acadêmicas por um período de quatro anos, sem o qual não poderia ter cursado o Doutorado de forma tão produtiva.

Enfim, obrigada **aos estudantes do CCHE/UEPB, principalmente aos cotistas negros**, que me abriram as suas vidas, tornando, assim, possível a realização deste trabalho.

## RESUMO

Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no ano de 2006, através da Resolução UEPB/CONSEPE/06/2006, foi definida uma política de reserva de vagas para o Concurso Vestibular da Instituição. Sendo assim, a partir do ano de 2007 na UEPB, a partir da Resolução supracitada, cinquenta por cento (50%) do total de vagas de cada curso de graduação passou a ser destinado a candidatos aprovados no Vestibular da Instituição que tivessem cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas do Estado da Paraíba. Vale ressaltar que a implantação desta política se deu de modo gradativo, pois a reserva de vagas definidas na Resolução 06/2006 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEPB foi implementada na ordem de dez por cento (10%) a cada ano a partir de 2007, de modo que atualmente esta política já foi integralizada em termos de reserva de vagas. Ao contrário da UERJ, que destinou um percentual de vagas específico para negros, a UEPB estabeleceu apenas um percentual para aqueles considerados “carentes”. Cumpre destacar que, de acordo com inúmeras pesquisas realizadas no Brasil, os negros estão alocados, em sua grande maioria, nas classes sociais mais baixas (FERNANDES, 1978; HASENBALG, 1979; MOURA, 1988; AZEVEDO, 1996; PINTO, 1998; TEIXEIRA, 2003; D’ADESKY, 2001). Propõe-se aqui, portanto, um estudo sobre a questão da inclusão de alunos(as) negros(as) no Campus VI da UEPB através da Política de Cotas Sociais da Instituição e suas trajetórias. O que se pretende compreender é, em última instância, como estes alunos(as) se vêem enquanto negro(s) e “cotistas”, quais os caminhos percorridos por estes(as) até chegar à UEPB e ainda perceber suas trajetórias no âmbito desta Instituição. O fato é que, segundo Teixeira (2003), nenhum autor questiona a relação entre raça ou etnicidade e as desigualdades sociais. Os estudos e pesquisas sobre a situação do negro na sociedade brasileira têm revelado ser a educação tradicionalmente um dos principais instrumentos capazes de promover a ascensão social e econômica do negro na busca de uma maior igualdade com os brancos (FERNANDES, 1978; PINTO, 1998; TEIXEIRA, 2003). Assim, como aponta Teixeira (2003), hoje é dada uma terceira atribuição à escola pelo meio mais politizado, a de reforçar a identidade positiva do negro enquanto tecnicamente singularizado. Nestes termos, esta pesquisa, que se delinea de modo analítico-descritivo e qualitativo, mediante realização de pesquisa bibliográfico-documental, da aplicação de questionários e da realização de entrevistas, pretende dar visibilidade àqueles que não aparecem nos gráficos estatísticos, sem contudo, limitar-se a “individualizar” algumas escolhas e trajetórias, procurando nelas seu sentido mais sociológico, ou seja, as bases sociais capazes de permitir a outros indivíduos escolhas e trajetórias semelhantes; e, ainda, sem abrir mão das análises mais amplas e abrangentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Universidade Estadual da Paraíba. Políticas Afirmativas. Etnia. Classes Sociais.

## ABSTRACT

At the State University of Paraíba (UEPB), in 2006, through Resolution UEPB/ CONSEPE /06/2006, a policy of reservation of vacancies was defined for the Vestibular Competition of the Institution. Therefore, from the year 2007 on UEPB, from the aforementioned Resolution, fifty percent (50%) of the total number of places in each undergraduate course started to be destined to approved candidates in the Vestibular of the Institution that had fully completed the High School in public schools in the State of Paraíba. It is worth emphasizing that the implementation of this policy has taken place gradually, since the reserve of vacancies defined in Resolution 06/2006 of the UEPB Teaching, Research and Extension Council was implemented in the order of ten percent (10%) each year to From 2007 onwards, so that this policy has now been paid in full in terms of vacancies. Unlike UERJ, which allocated a specific percentage of vacancies to blacks, UEPB established only a percentage for those considered "needy". It should be pointed out that, according to numerous researches carried out in Brazil, blacks are mostly allocated to lower social classes (FERNANDES, 1978; HASENBALG, 1979; MOURA, 1988; AZEVEDO, 1996; PINTO, 1998; TEIXEIRA, 2003; D'ADESKY, 2001). It is proposed, therefore, a study on the issue of the inclusion of black students in Campus VI of the UEPB through the Institution's Social Quota Policy and its trajectories. What we are trying to understand is, in the last analysis, how these students see themselves as blacks and "quotaters", what are their paths to reach the UEPB and still understand their trajectories within this Institution. The fact is that, according to Teixeira (2003), no author questions the relationship between race or ethnicity and social inequalities. Studies and research on the situation of the black in Brazilian society have revealed that education has traditionally been one of the main instruments capable of promoting the social and economic rise of the Negro in the quest for greater equality with whites (FERNANDES, 1978; PINTO, 1998; TEIXEIRA, 2003). Thus, as Teixeira (2003) points out, today a third assignment to the school is given by the more politicized means of reinforcing the positive identity of the Negro as technically unique. In this way, this research, which is delineated in an analytical-descriptive and qualitative way, through bibliographical-documentary research, the application of questionnaires and interviews, aims to give visibility to those that do not appear in the statistical graphs, without, however, limiting To "individualize" some choices and trajectories, seeking in them their more sociological sense, that is, the social bases capable of allowing other individuals choices and similar trajectories; And still without giving up the broader and more comprehensive analyzes.

**KEY WORDS:** State University of Paraíba. Affirmative Policies. Ethnicity. Social Classes.

## RÉSUMÉ

L'Université d'État de Paraíba (UEPB), en 2006, par la résolution UEPB / CONSEPE / 06/2006, une politique de réservation vague pour le concours vestibulaires de l'institution a été fixée. Ainsi, à partir de l'année 2007 UEPB, de la résolution précitée de cinquante pour cent (50%) des postes vacants au total de chaque cours de premier cycle est devenu destiné aux candidats à l'institution vestibulaires qui ont pleinement participé à la lycée dans les écoles publiques de l'État de Paraíba. Il est à noter que la mise en œuvre de cette politique a eu lieu de manière progressive, pour la réservation de postes vacants définis dans la résolution 06/2006 du Conseil de l'éducation, la recherche et la vulgarisation UEPB a été mis en œuvre pour dix pour cent (10%) chaque année en 2007, de sorte que maintenant cette politique a déjà été payée en termes de réserves de postes vacants. Contrairement à UERJ, qui a alloué un pourcentage de postes spécifiques pour UEPB noir, le seul mis en place un pourcentage pour ceux qui sont considérés « pauvres ». Il convient de noter que, d'après de nombreuses études menées au Brésil, les Noirs sont attribués, la plupart du temps dans les classes sociales inférieures (FERNANDES, 1978; HASENBALG, 1979, Moura, 1988, Azevedo, 1996, pinto, 1998; TEIXEIRA 2003, D'Adesky, 2001). Nous vous proposons donc une étude sur la question de l'inclusion des élèves (comme) noir (comme) dans le Campus VI UEPB par la politique des quotas sociaux de l'institution et leurs trajectoires. Que faire si vous voulez comprendre est, en fin de compte, comment ces étudiants (le) se considèrent comme noir (s) et « actionnaires », que les chemins empruntés par ceux-ci (comme) jusqu'à la UEPB et réalisent encore leurs trajectoires dans ce institution. Le fait est que, selon Teixeira (2003), aucune auteur remet en question la relation entre la race ou l'origine ethnique et l'inégalité sociale. Des études et des recherches sur la situation noire dans la société brésilienne ont révélé être celui de l'éducation traditionnelle des principaux instruments de promouvoir l'ascension sociale et économique du noir dans la poursuite d'une plus grande égalité avec les blancs (FERNANDES, 1978; PINTO, 1998; TEIXEIRA, 2003). Ainsi, comme l'a souligné Teixeira (2003), est maintenant donné une troisième prix à l'école par les plus politisés, pour renforcer l'identité positive du noir alors que techniquement singularisé. En conséquence, cette recherche qui a été décrit de manière analytique et descriptive et qualitative, en effectuant des recherches bibliographiques et documentaires, des questionnaires et des entrevues, vise à donner une visibilité à ceux qui ne figurent pas dans les tableaux de statistiques, sans toutefois limiter eux-mêmes « individualiser » des choix et des chemins, les chercher son sens le plus sociologique, à savoir, les bases sociales capables de permettre à d'autres choix des individus et des trajectoires similaires; et aussi sans renoncer à l'analyse la plus vaste et complet.

**MOTS-CLÉS:** Université de Paraíba État. Politiques Volontaristes. Ethnicité. Les Classes Sociales.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I .....	22
1.1 Construção Histórica do Conceito de Identidade.....	22
1.2 O Entrecruzamento entre Identidade e Classe .....	38
CAPÍTULO II .....	63
2.1 As Ações Afirmativas no Contexto do Mito da Democracia e da Educação Brasileiras .....	67
2.2 Políticas Afirmativas num Contexto de Discriminação .....	72
2.3 Discriminação Positiva e o Ingresso nas Universidades .....	73
2.4 O Lugar de Invisibilidade do Negro na Sociedade Brasileira .....	75
2.5 Sobre a Escola Reprodutivista .....	76
2.6 Cotas, Diferenciação, Autoreferência e Reconhecimento no Brasil .....	77
2.7 Durban e Políticas Afirmativas.....	78
2.8 Políticas Afirmativas no Campo da Educação Universitária.....	81
2.9 Ação Afirmativa no Brasil: Conceito e Contexto.....	85
2.10 Dilemas Suscitados pelas Ações Afirmativas no Brasil.....	89
2.11 Um Retrato de Pouco Mais de uma Década da Ação Afirmativa na Educação Brasileira.....	97
CAPÍTULO III .....	114
3.1 Autoria e Autoridade no Fazer Antropológico: Como Entender/Explicar o Radicalmente “Outro”?... 120	120
3.2 Apresentando Escolhas e uma Trajetória .....	122
3.3 Algumas Implicações do Trabalho de Campo e do Trabalho Acadêmico até o Doutorado .....	126
3.4 Considerações Acerca da Presente Experiência .....	133
CAPÍTULO IV .....	138
4.1 Contexto de Atuação dos Gestores .....	138
4.2 Explicando as Entrevistas com os Gestores .....	140
4.3 Discutindo as Ações Afirmativas nas Universidades Públicas Estaduais .....	141
4.4 O Impacto das Ações Afirmativas na UEPB .....	151
4.5 Avaliação das Medidas Adotadas para a Permanência dos Cotistas Negros na UEPB.....	155
4.6 Prospecção dos Gestores .....	162
CAPÍTULO V .....	187
5.1 Apresentando a UEPB e o Histórico de sua Política de Cotas Sociais .....	187
5.2 UEPB e Cotas Sociais em 2013 .....	192
5.3 UEPB e Cotas Sociais em 2016 .....	200
5.4 Ser Negro e Cotista na UEPB .....	203
ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES .....	243
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	250
ANEXOS .....	260
APÊNDICES .....	265

## INTRODUÇÃO

As políticas de ação afirmativa na Educação Superior no Brasil tornaram-se pauta de reivindicação de movimentos sociais, propostas de políticas públicas de Estado, no âmbito federal, âmbito estadual e nas universidades, e temas de debates muito intensos na sociedade brasileira, com ênfase maior nos últimos anos. Essas políticas de ação afirmativa se apresentam como políticas públicas adotadas pelos governos, leis propostas nos legislativos, decisões judiciais, iniciativas de entidades da sociedade civil ou empresas, todas essas com o objetivo de combater a discriminação historicamente construída contra determinados grupos sociais, minoritários ou majoritários na sociedade.

A proposta de reserva de vagas para afrodescendentes ou estudantes de escolas públicas nas universidades integrou a pauta da Reforma Universitária nos anos de 2004 e 2005, e as ações afirmativas constaram no Programa de Reestruturação das Instituições Federais de Educação Superior (REUNI) e projetos de lei aprovados no Congresso Federal, e essa proposição de reserva de vagas é a proposta mais explícita e difundida de ações afirmativas para a Educação Superior no Brasil, embora não se constitua na única, pois há também projetos para a permanência nas instituições, preparação para o ingresso (pré-vestibulares populares) e acompanhamento dos egressos.

A proposta de reserva de vagas se coloca no debate nacional depois de, por muito tempo, essa mesma proposta não ter permeado de maneira mais forte as discussões na comunidade universitária e debates sobre políticas para o Estado brasileiro. Muito recentemente é que a reserva de vagas, ou cotas, se tornou política do Governo Federal e nos Estados do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul; também foi encaminhada ao Congresso Nacional em forma de Projeto de Lei, que foi aprovado em 7 de agosto de 2012 e já implementada pelo Ministério da Educação nas instituições federais de Educação Superior.

Durante as últimas décadas, diversos trabalhos realizados ao redor do tema (NOGUEIRA, 1985; ANDREWS, 1998; HASENBALG, 1979 – entre outros) demonstraram que, contrário a todas as expectativas que se pudesse ter durante os anos 70 suscitadas, sobretudo, pelo trabalho de Florestan Fernandes (1978), os negros brasileiros não teriam encontrado espaço igual ao dos brancos na sociedade de classes.

Mesmo entre os brancos pobres, pesquisas foram realizadas mostrando que os negros continuavam a ocupar os piores empregos, a frequentar as piores escolas, num quadro que, no geral, contribuía para a perpetuação, ou reprodução dos níveis de desigualdade social com base na raça.

Os estudos supracitados apontavam para o fato de que tanto o mercado de trabalho quanto a escola seriam lugares onde um sistema de discriminação racial estaria sendo atualizado no interior da estrutura social, apesar de todo o progresso social e econômico do Brasil nos anos 70, com o desenvolvimento do sistema de classes e a emergência de uma grande classe média, deixando aos negros e seus descendentes pouca margem de acesso aos bons empregos, aos melhores salários e, conseqüentemente, aos melhores níveis de instrução.

Os estudos do próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) demonstram que nas escolas públicas, com a participação de crianças brancas e negras, há uma discriminação racial que provoca a exclusão e a evasão escolar, e isso configura como discriminação intencional na escola, justamente onde se esperaria uma igualdade de tratamento. Há processos seletivos sobre os alunos no comportamento de profissionais da Educação.

As principais fontes de desigualdade sociais se localizariam na **organização do sistema econômico**, no **estilo de crescimento** trilhado pela sociedade, nas formas de realizar seus investimentos e no modo pelo qual o capital social e a propriedade se distribuem.

A educação, desse modo, prepararia os recursos humanos deixando a equalização acontecer, de fato, no mercado de trabalho. O que quer dizer que não há mudança social sem mudança de sistema econômico, este considerado a base de toda a estrutura. Vale ressaltar que em pleno século XXI ainda existem dúvidas sobre quem obtém mais acesso ao Ensino Superior no Brasil e sobre quem consegue concluir esse nível de formação acadêmica. Uma breve incursão nos dados publicados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2008) pode sanar essas dúvidas, mostrando que são as pessoas ditas brancas as que conseguem passar por todos os níveis educacionais com maior facilidade e sucesso. As pessoas negras são aquelas que menos possibilidades têm de conseguir fazer o mesmo percurso em toda a sua extensão: não apenas na escola, mas na sociedade como um todo.

Os estudos e pesquisas sobre a situação do negro na sociedade brasileira também têm revelado ser a educação tradicionalmente um dos principais instrumentos capazes de promover a ascensão social e econômica do negro na busca de uma maior igualdade com os brancos (FERNANDES, 1978; PINTO, 1998; TEIXEIRA, 2003).

Assim, como aponta Teixeira (2003), hoje é dada uma atribuição à escola pelo meio mais politizado, a de reforçar a identidade positiva do negro enquanto tecnicamente singularizado. Estudos realizados pela Fundação Carlos Chagas em 1987 com estudantes negros demonstram que estes desenvolvem uma autoimagem negativa de si mesmos, o que chegaria a comprometer o próprio desempenho escolar. Outras pesquisas ainda são capazes de comprovar a existência de preconceito racial nas escolas contra o aluno negro, tanto por parte de professores, como de seus colegas brancos, discriminação que também se reflete sobre os conteúdos dos textos de livros didáticos (TEIXEIRA, 2003; QUEIROZ, 2002; SILVA, 2008; SILVA; SILVA, 2010).

Na tentativa de minimizar os efeitos nocivos acima citados, nos últimos anos, no Brasil, foram criadas políticas de ação afirmativa, entre elas, os sistemas de cotas nas universidades. O ano de 2001 marcou o começo das ações afirmativas iniciadas pelo governo em diferentes âmbitos, principalmente no federal. Algumas medidas foram anunciadas ainda durante a Conferência de Durban<sup>1</sup>, III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada em Durban, África do Sul (2001), com a adoção de cotas no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), posteriormente acolhidas em outros setores do governo.

A definição do percentual de 20% - comum a quase todas as medidas adotadas - não parece ter tido uma justificativa nítida. Sabe-se que, em algumas regiões do Brasil, o percentual de negros gira em torno de 20%; porém, se a média nacional for tomada como referência, a proporção de negros na população será aproximadamente o dobro.

As iniciativas de ação afirmativas no governo federal não pareciam, nesse primeiro momento, ter resultado de uma orientação única por parte do Executivo. Tratava-se de programas que foram surgindo mais ou menos de forma autônoma, sem muita articulação entre si, o que foi sendo construído à medida que eram anunciados.

Em maio de 2002, quando o governo Fernando Henrique Cardoso lançou o segundo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II) e, juntamente com ele, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, essa orientação parecia estar mais delineada.

---

<sup>1</sup> A Conferência de Durban será melhor e mais profundamente discutida no segundo capítulo deste trabalho.

Porém, já se vivia então um intenso clima pré-eleitoral, e o governo chegava ao fim. O Programa Nacional de Ações Afirmativas, um documento útil e com grande potencial caso fossem associados a ele prioridade e recursos, não chegou a se concretizar.

Ao mesmo tempo, em âmbito estadual, a principal novidade no campo das ações afirmativas foi a adoção de cotas no ingresso para as universidades estaduais do Rio de Janeiro (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF), seguida posteriormente por decisão semelhante na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Uma diferença importante entre os dois processos é que na UNEB a medida resultou de proposta aprovada no Conselho Universitário, enquanto no Rio de Janeiro a Uerj e a Uenf cumpriram lei aprovada pela Assembleia Legislativa.

A primeira a implantar o sistema de cotas no Rio de Janeiro, então, em meados dos anos 2000, foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, cuja política do processo seletivo prevê duas cotas: uma de 40% para negros; outra, de 50%, para oriundos de escolas públicas. A presidente Dilma Rousseff sancionou no dia 29 de agosto de 2013 a Lei de Cotas Sociais, conforme veiculado nas mídias nacionais, que destina 50% das vagas em Universidades Federais para estudantes oriundos de escolas públicas. Ao sancionar a lei, a presidente disse que o Governo tem o desafio de democratizar a Universidade e manter a qualidade do ensino.

A intenção é clara: se há exclusões e excluídos, se há desigualdades sociais e raciais, cabe ao Estado minorá-las. Neste caso, o sistema de cotas é apenas uma forma de evitar a exclusão cumulativa, ou seja, de pobres e negros.

Esta iniciativa gerou grande polêmica e repercussão: no espaço acadêmico, na mídia e mesmo no âmbito do senso comum esta é uma discussão que está longe de gerar consenso, uma vez que são muitas as posições contrárias assim como as posições favoráveis, por uma série de motivos que, via de regra, leva ou à ratificação do preconceito étnico-racial no país ou evidenciam uma maneira de compensação por todas as mazelas que historicamente a população negra aqui tem sofrido.

A discriminação intencional, consciente ou inconsciente, resultado de uma história que introjetou uma hierarquização social tão forte quanto a brasileira, muitas vezes pode ser destruída ou neutralizada, mas o preconceito e o racismo, que estão no âmbito da subjetividade dos indivíduos, nem sempre são alcançados nesse processo. As ações afirmativas apenas evitam que a discriminação seja efetivada, que o racismo se materialize em ações discriminatórias, mas as políticas públicas não conseguem uma

mudança cultural, de valores e conceitos individuais. Essa mudança se processa pelos embates sociais, culturais e políticos na sociedade, embates que ocupam a esfera pública e são motivados por movimentos sociais e seus intelectuais orgânicos, gestores públicos comprometidos com um programa alternativo de promoção da cidadania e movimentos culturais e estéticos que reflitam ou contribuam para a mudança social.

No Brasil existem, na Constituição Federal de 1988 e nas leis infraconstitucionais que regulamentam direitos, instrumentos de defesa e de efetivação de direitos para grupos discriminados. Exemplos desses instrumentos são o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica da Assistência Social, o Estatuto das Cidades e o Estatuto do Idoso, que atendem às crianças e adolescentes pobres, os idosos, os moradores das periferias, os mais desfavorecidos. Considera-se também que, mais recentemente, a implantação de políticas públicas de governo indica o reconhecimento da necessidade das ações afirmativas. É possível indicar algumas ações nos últimos anos pelo Governo Federal ou de iniciativa de outras instituições que indicam a ampliação da presença da concepção de ação afirmativa nas políticas públicas:

- 1) A criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), pela Lei 10.678, de 23 de maio de 2003, com a função de:

Assessorar direta e imediatamente o Presidente da República na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial, na formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra; afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância, na articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial, na formulação, coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial (SEPPIR, 2005).

Vale ressaltar que esta Secretaria foi extinta no ano de 2016, quando da assunção à Presidência da República por Michel Temer. O mesmo argumentou como justificativa para tal extinção a necessidade de enxugamento das pastas federais como medida de corte de gastos. Por outro lado, é possível considerar o critério utilizado para realizar tais cortes: por que esta pasta e não outra? Logo esta que teria se configurado em 2003 como um arrojado avanço! Estaríamos agora nos direcionando a um retrocesso? A partir

de então, o que poderíamos esperar para o futuro das políticas de ação afirmativa no Brasil? Levantar considerações é possível e necessário, porém, vislumbrar respostas ainda é desaconselhável;

- 2) Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), criada pelo Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003. O plano indica alguns eixos como: prioridade para trabalhar de forma transversal as políticas de inclusão do negro, envolvendo todas as áreas do governo, a prioridade para a demarcação das terras quilombolas e o seu resgate social e cultural; implantação de currículo escolar que reflita a pluralidade racial brasileira, nos termos da Lei 10.639/2003; propiciar que as instituições da sociedade assumam papel de protagonista na formulação, implementação e monitoramento da política de promoção de igualdade racial; incentivo à adoção de políticas de cotas nas universidades e no mercado de trabalho, incentivo à formação de mulheres jovens negras para atuação no setor de serviços; incentivo à adoção de programas de diversidade racial nas empresas; apoio aos projetos de saúde da população negra; ênfase à população negra nos programas de urbanização e moradia; incentivo à capacitação e créditos especiais para apoio ao empreendedor negro;
- 3) Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), ligado à SEPPIR, também pela Lei 10.678, de 23 de maio de 2003;
- 4) A realização das Conferências Nacionais da Igualdade Racial, convocadas a partir de Decreto de 2 de junho de 2004, no Diário Oficial da União, edição 42, página 18. As Conferências têm a participação de milhares de representantes, sendo 60% da sociedade civil organizada de todos os estados e 40% das três esferas de governo, municipal, estadual e federal, este último representado por todos os ministérios que devem interagir na perspectiva da atuação transversal indicada na Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial;

- 5) O Estatuto da Igualdade Racial, PL – 3198/2000 (dep. Paulo Paim), apensado ao PL – 6912/2002 (Sen. José Sarney), aprovado no Senado Federal;
- 6) A instituição da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, criada pela Lei nº 7.353, de 29 de agosto de 1985, e tornada no início de 2003 uma secretaria com status de Ministério;
- 7) Realização das Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres, que aprovaram o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres;
- 8) O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), instituído pelo Decreto nº 4.773, de 7 de julho de 2003;
- 9) A Lei 10.886, de 17 de junho de 2004, que criou o tipo especial “violência doméstica” no Código Penal, que estabelece detenção de seis meses a um ano para o agressor;
- 10) Secretaria Especial de Direitos Humanos mantém o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais (GLTB) e de Promoção da Cidadania Homossexual – Brasil sem Homofobia, com o objetivo de promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais. Para atingir tal objetivo, o Programa é constituído de diferentes ações voltadas para: a) apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não-governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; b) capacitação de profissionais do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; c) disseminação de informações sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual; e d) incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento GLBT (BRASIL, 2004);
- 11) O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas para a

sua proteção. O Decreto é muito extenso, abordando a forma de articulação das diferentes esferas de poder e os direitos da pessoa portadora de deficiência, mas o artigo 15 permite perceber o princípio de prevenção e compensação das ações afirmativas para esse segmento também:

Art. 15. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços:

- I- Reabilitação integral, entendida como o desenvolvimento das potencialidades da pessoa portadora de deficiência, destinada a facilitar sua atividade laboral, educativa e social;
- II- Formação profissional e qualificação para o trabalho;
- III- Escolarização em estabelecimento de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimento de ensino especial; e
- IV- Orientação e promoção individual, familiar e social (BRASIL, 2004).

12) O Governo Federal criou o Conselho Nacional de Juventude, a Secretaria Nacional de Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). O Conselho Nacional de Juventude tem a participação do governo e da sociedade civil, especialmente das áreas que desenvolvem ações voltadas para a população jovem, de organizações e personalidades identificadas com a juventude e com políticas públicas voltadas para a população jovem. A Secretaria Nacional de Juventude, além do papel de integrar programas e ações do Governo Federal, será a referência da população jovem, como ocorre em vários estados e municípios do Brasil e em vários países que adotam políticas públicas voltadas para a juventude. A nova Secretaria será responsável por iniciativas do governo voltadas para a população jovem, levando em conta as características, especificidades e a diversidade da juventude. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem é dirigido aos moradores das 26 capitais e do Distrito Federal, entre 18 e 24 anos de idade, que tenham completado a 4ª série do Ensino Fundamental, mas não concluíram a 8ª série e nem têm qualificação adequada para o ingresso no mundo do trabalho (BRASIL, 2004). Em julho de 2013 foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo então Presidente o Estatuto da Juventude, que consolida essas políticas.

Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no ano de 2006, através da Resolução UEPB/CONSEPE/06/2006, foi definida uma política de reserva de vagas para o Concurso Vestibular da Instituição (a qual foi reformulada pela Resolução UEPB/CONSEPE/058/2014). Tal política, ao pretender, entre outras coisas, implementar políticas de ação afirmativa no âmbito da UEPB, também foi pensada de modo que a Instituição pudesse cumprir sua função social ao promover políticas de inclusão social.

Sendo assim, a partir do ano de 2006 na UEPB, mediante a Resolução supracitada, cinquenta por cento (50%) do total de vagas de cada curso de graduação passou a ser destinado a candidatos aprovados no Vestibular da Instituição que tivessem cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas do Estado da Paraíba. Vale ressaltar que a implantação desta política se deu de modo gradativo, pois a reserva de vagas definidas na Resolução 06/2006 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEPB foi implementada na ordem de dez por cento (10%) a cada ano a partir de 2006, de modo que atualmente esta política já foi integralizada em termos de reserva de vagas.

Ao contrário da UERJ, que destinou um percentual de vagas específico para negros, a UEPB estabeleceu apenas um percentual para aqueles considerados “carentes”. Cumpre destacar que, de acordo com inúmeras pesquisas realizadas no Brasil, os negros estão alocados, em sua grande maioria, nas classes sociais mais baixas (AZEVEDO, 1996; D’ADESKY, 2001; FERNANDES, 1978; HASENBALG, 1979; MOURA, 1988; PINTO, 1998; TEIXEIRA, 2003).

Baseando-se no exposto anteriormente propõe-se aqui um estudo sobre a questão da inclusão de alunos (as) negros (as) na UEPB através da Política de Cotas Sociais da Instituição e suas trajetórias.

O que se pretende compreender é, em última instância, como estes alunos (as) se veem enquanto negros (as) e “cotistas” ou como os (as) estudantes auto reconhecidamente negros (as), ingressos na UEPB através do Sistema de Cotas Sociais, constroem sua identidade étnico-racial.

Além disso, objetiva-se perceber quais os caminhos percorridos por estes (as) estudantes acima citados (as) até chegar à UEPB e ainda perceber suas trajetórias no âmbito desta instituição de ensino superior.

O fato é que, segundo Teixeira (2003), nenhum autor questiona a relação entre *raça* ou *etnicidade* e as desigualdades sociais. O que, parece, perpetuaria esse estado de coisas seria o fato de que também o negro ver-se-ia “excluído” das possíveis aberturas

que a estrutura social ofereceria à mobilidade social ascendente, via sistema formal de ensino e mercado de trabalho. Dessa forma, este estudo pretende ser um que questione esta relação entre raça ou etnicidade e desigualdades sociais, fato que contribui para justificar sua relevância.

Além disso, a pertinência deste estudo também se revela ao ser levada em conta a proposição de Valente (1994) de que no Brasil, costuma-se dizer que há uma perda de identidade, de modo que os negros renegam sua origem para adotar padrões do branco, mesmo que isso acabe revelando uma ilusão facilmente verificável no dia-a-dia. Assim, este estudo ainda pode contribuir para a análise da construção de identidades negras no Brasil, bem como a forma que pode assumir tal construção, fazendo com que este imaginário sobre uma “ausência de identidade” vivida pelo negro enquanto tal, principalmente aquele que é cotista, possa ser repensado. Sendo assim, estão assim elencados os objetivos deste estudo:

#### OBJETIVOS:

- OBJETIVO GERAL:
- Analisar como os (as) estudantes auto reconhecidamente negros (as), ingressos na UEPB através do Sistema de Cotas Sociais, constroem sua identidade étnico-racial através do processo de inclusão destes (as) neste tipo de Política Afirmativa e de suas trajetórias.
  
- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
- a) Perceber **se e como** o fato de ser “cotista” interfere na maneira como o aluno (a) constrói sua identidade étnico-racial;
- b) Reconstituir as trajetórias individuais desses alunos (as) e entender o que é necessário para que eles (as) permaneçam na graduação e concluam-na;
- c) Averiguar se a inclusão através da Cota Social na UEPB contribui para que os alunos (as) tenham uma visão positiva de si, principalmente no que tange à questão étnico-racial.

Sendo assim, no primeiro capítulo expomos uma discussão sobre os conceitos e categorias analíticas considerados fundamentais nesta pesquisa, quais sejam: identidade e classe social.

No segundo capítulo abordamos as ações afirmativas no contexto da Educação Brasileira, discutindo o mito da democracia racial, a discriminação, as cotas como forma de discriminação positivada, a invisibilidade do negro na nossa sociedade, assim como a escola como reprodutora dos valores sociais. Além disso, discuto as ações afirmativas no campo específico da Educação Superior, mostrando como se deu o processo de implantação das cotas nesse campo, os dilemas e resistências, o debate gerado dentro e fora da academia, bem como a repercussão das cotas em pouco mais de uma década de sua existência na história do Ensino Superior Brasileiro.

Já no terceiro capítulo, colocamos o delineamento metodológico desta pesquisa, e ainda, reflito sobre as implicações advindas do trabalho de campo e das pesquisas feitas em minha trajetória acadêmica.

No quarto capítulo discutimos a visão dos gestores da UEPB sobre a Política de Cotas Sociais da Instituição, sobre os próprios cotistas e sobre o futuro das Políticas de Ação Afirmativa.

Por fim, no quinto capítulo mostramos o processo de construção identitária entre negros (as) cotistas da UEPB, destacando os elementos acionados por eles nesse processo, utilizando para tal os dados coletados, e analiso ainda a positividade ou não de tal construção identitária enquanto negros (as), tendo em vista seu ingresso na UEPB por meio do Sistema de Cotas Sociais. Além disso, pretendemos fazer a reconstrução das trajetórias de vida dos negros (as) cotistas da UEPB no intuito de perceber o que se faz necessário para que os mesmos concluam sua graduação e vivam aquilo que alguns autores nomeiam “uma experiência de ascensão social”, como também temos como intuito avaliar o Sistema de Cotas Sociais da UEPB enquanto Política Pública.

Nestes termos, este estudo pretende oferecer mais hipóteses que resultados conclusivos. Sei que aqui não se esgotam as possibilidades de entendimento, dada a complexidade que emana do próprio objeto de estudo. Ciente dos meus limites buscamos colocar o problema e abrir portas à reflexão sobre um tema tão dissentâneo quanto o da construção de identidades negras no Brasil e da implementação de políticas afirmativas em prol da população negra neste país.

## **CAPÍTULO I**

### **DUAS CATEGORIAS FUNDAMENTIAS PARA PENSAR SOBRE O NEGRO NO CAMPO TEÓRICO DESTA PESQUISA: IDENTIDADE E CLASSE SOCIAL**

Neste capítulo pretendemos apresentar como o conceito de identidade foi construído no âmbito da Academia e foi sendo entendido e utilizado neste meio, assim como intentamos mostrar como este mesmo conceito de identidade pode ser entrecruzado com outro, qual seja: o de classe social. Neste trabalho, é mister para a apreensão do objeto da pesquisa vislumbrar a possibilidade da construção da identidade negra ser perpassada pelo conceito de classe social.

#### **1.1. CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE IDENTIDADE**

A comunidade sociológica reconhece que o conceito de identidade é complexo e multifacetado, encontrando-se dividida em relação à utilização do termo, largamente empregado dentro e fora do mundo acadêmico. Se há alguma dificuldade por parte de vários autores que tentam evitar o tema identidade é porque a discussão não foi esgotada e rever seus usos e críticas pode ser útil àqueles que fazem uso desse termo. A preocupação com a identidade não é apenas de ordem acadêmica, constitui-se em uma questão política quando reivindicada por parte de grupos (movimento, classe, nação ou Estado) que discutem sobre as fronteiras dessa identidade. Quando a academia reconhece a identidade como um problema em si mesmo, de acordo com a concepção de Paul Gilroy (2007), uma importância adicional é concedida à questão. Ao tratar desta, fica claro que o estudo das identidades faz sentido na medida em que está condicionado a um tempo e a um espaço dados.

Segundo Rogers Brubaker e Frederick Cooper (2000), o termo identidade, do qual ainda é difícil escapar, foi utilizado na análise social e no discurso público nos Estados Unidos, entre os anos 1950 e 1960, em resposta a uma série de reivindicações no campo acadêmico e no discurso político. Na década de 1960, emergiram movimentos sociais no Ocidente, como “a rebelião estudantil, o ativismo pacifista e antibélico e as

lutas pelos direitos civis”, inclusive aquelas empreendidas pelos grupos de defesa dos direitos da mulher, do negro e dos homossexuais, que contribuíram para a afirmação das diversas identidades. A identidade é compreendida, por Brubaker e Cooper (2000), como uma categoria de análise política e social, por um lado, e como categoria de prática política e social, por outro. Por considerarem que o termo identidade é utilizado de forma abusiva, identificam seus usos-chave, que, além de heterogêneos, apontam para direções diversas: a) a identidade governada por interesses particulares (individuais ou coletivos) ou pela ação política e social; b) a identidade entendida como um fenômeno especificamente coletivo que denota uma semelhança entre os membros de um grupo ou categoria e pressupõe a solidariedade; c) a identidade entendida como aspecto nuclear (individual ou coletivo) do self ou como uma condição fundamental do ser social; invocada para apontar algo básico, contínuo ou fundacional; d) a identidade entendida como um produto da ação política e social, usada para elucidar o auto entendimento coletivo, solidário e o sentimento de grupo que possa levar à ação coletiva possível; e) a identidade invocada para elucidar a natureza fragmentada, flutuante, múltipla e instável do self contemporâneo, sentido encontrado na literatura influenciada por Foucault, no pós-estruturalismo e na pós-modernidade, tratada por Zigmunt Bauman e Stuart Hall.

Desde cedo, Hall sentiu na pele o que significa conviver com o critério interseccional que permeia o jogo das identidades. Em 1964, participou da fundação do Centre for Contemporary Studies, da Universidade de Birmingham, onde nascia um campo de estudo que propunha o sentido da cultura não como forma de erudição, mas inclusiva, que ficou conhecido como Estudos Culturais. Diferentemente de Brubaker e Cooper (2000), que enfatizam a separação entre a categoria de análise política e social e a categoria prática política e social, conforme citado; Hall (1998) compreende que a ideologia é problema tanto para teoria quanto para a política. Apontamos este como um ponto crucial da divergência de pensamento entre esses autores. Questionamos se faz sentido separar essas categorias. Para que servem então as ciências sociais? Práticas e lutas políticas podem proporcionar a discussão do pensamento que, por sua vez, é capaz de influir sobre novas práticas e lutas.

Acreditamos que este é um processo que pode ser circular e se dá através de tensões e distensões, de progresso e de regressões, de conquistas e de frustrações. Quanto à questão do termo identidade, Brubaker e Cooper (2000) propõem que se utilizem outros termos menos comprometidos com as ideologias e os projetos políticos,

a saber: “identificação”; “auto compreensão”; e “comunalidade, conectividade ou sentimento de grupo”. Identificação, termo originado da psicanálise que evita, segundo Brubaker e Cooper (2000), a reificação das conotações de identidade; oferece uma ideia de algo intrínseco à vida social; é um termo ativo e que transmite a noção de processo, não tendo necessariamente um compromisso com resultados políticos.

Appiah (2000) é um dos autores que faz uso do termo “identificação”, compreendendo-o como um “processo através do qual o indivíduo intencionalmente modela seus projetos, incluindo seus planos para a sua própria vida e a sua concepção do bem – em referência aos rótulos disponíveis” (p. 75). Em sua visão construcionista, ressalta, a nossos olhos, uma intencionalidade de construção do nível individual com base em referências disponíveis no nível social, marcado pelas políticas de identidades contemporâneas (raça, sexualidade etc.). A auto compreensão enfatiza a subjetividade situacional do indivíduo. Quem é? Qual o seu lugar na sociedade? E como está preparado para atuar? Segundo Brubaker e Cooper (2000), a auto compreensão não implica a homogeneidade; o “self” pode assumir posições distintas em diferentes “localizações sociais”.

Outro posicionamento é tomado por Van Meijl (2008), que situa o interesse da antropologia americana pela pessoa, entre os anos 1920 e 1950, o que significou uma aproximação entre a antropologia e a psicanálise de Freud e de Harry Sullivan. A cultura foi vista como uma projeção da personalidade, encontrando variações em Abram Kardiner, Clyde Kluckhohn, Edward Sapir, Ralph Linton, Cora Du Bois, John Whiting e Margaret Mead. Nos anos 1950, o psicanalista Erik Erikson (apud VAN MEIJL, 2008) traz uma abordagem em que a noção psicológica de identidade substitui o conceito de personalidade, colocando a antropologia como termo chave; preocupa-se com a personalidade do self e seu meio, ou seja, como ele ou ela são vistos e identificados pelo outro.

Segundo Van Meijl (2008), o termo *self* foi usado no Ocidente, por Hegel, fundindo-se com autoconsciência e, por William James, para designar um conjunto composto do eu e do outro. Essas definições se aproximam do conceito de ego, porque permitem ao indivíduo voltar-se para si mesmo, favorecendo a consciência de si mesmo. Na psicologia analítica, o self integra os objetos da experiência percebidos como os fatores que ainda permanecem inconscientes. Já Freud usa a palavra *self* (*das Ich*) em duas situações: no sentido do *eu* de uma pessoa e como uma parte específica da mente,

caracterizada por atributos e funções especiais. Deste segundo sentido derivou a descrição do ego, que na metapsicologia psicanalítica foi separado do conceito de *self*.

Na linguagem psicanalítica, ego, id e superego são conceituações abstratas do aparelho psíquico, portanto, uma noção distante da experiência, enquanto o *self* representa uma abstração mais próxima à experiência. Baumeister citado por Toon van Meijl (2008) propõe um conceito de *self* baseado na consciência reflexiva, que é o conhecimento sobre si próprio, e na capacidade de ter consciência de si; na interpessoalidade dos relacionamentos humanos, através dos quais o indivíduo recebe informações sobre si; na capacidade do ser humano de agir. Também a ideia de semelhança está presente no sentido mais sociológico da identidade da tradição antropológica funcional estruturalista, que tratou a identidade como identidade do grupo. Tende-se a supor que a identidade do indivíduo é a mesma de seu grupo, posição que pressupõe permanência e estabilidade da identidade.

Com o Pós-Estruturalismo, o sujeito portador de uma única identidade foi desconstruído, assim, Martin Sökefeld (1999) coloca que atos individuais particulares em situações que envolvem identidades contraditórias requerem um conceito de *self* que leve em conta as respectivas identidades. Também hoje antropólogos, a exemplo de Toon van Meijl (2008), usam palavra *self* (das Ich) em duas situações: no sentido do eu de uma pessoa e como uma parte específica da mente, caracterizada por atributos e funções especiais. Deste segundo sentido derivou a descrição do ego, que na metapsicologia psicanalítica foi separado do conceito de *self*. Na linguagem psicanalítica, ego, id e superego são conceituações abstratas do aparelho psíquico, portanto, uma noção distante da experiência, enquanto o *self* representa uma abstração mais próxima à experiência.

Segundo Sökefeld (1999), o *self* é compreendido no Ocidente como autônomo e egocêntrico, o que não ocorreria em sociedades não-ocidentais. O mesmo autor aponta que as qualidades fundacionais do conceito ocidental de *self* surgiram com Descartes, para quem o conhecimento racional servia de garantia contra as possíveis ambiguidades, entretanto, essa visão não mais se sustenta. A própria psicologia voltou a sua atenção para a existência das múltiplas identidades, o que seria uma contradição em relação ao termo, levando Sökefeld a rever sua visão sobre este conceito, por não ser possível existir um *self* totalmente racional, linear, uma vez que os sujeitos vivenciam experiências pessoais e culturais que fazem parte de suas histórias e moldam as suas

personalidades tornando-se cada vez mais difícil abandonar a ideia de que a identidade e o self fazem intercâmbios contínuos.

Para Cunha (2007), a categoria identidade está presente no pensamento contemporâneo, entretanto, o termo parece estranho ao pensamento psicanalítico. O que ocorre é que a psicanálise freudiana desconstruiu a categoria sujeito em prol da categoria eu; ausente nos principais dicionários de psicanálise, ou surge de forma transversal, no verbete identidade sexual. A questão da identidade está mais próxima da psicanálise nas discussões de gênero, operadas nas fronteiras entre a teoria psicanalítica, a biologia, a sexologia e a medicina. Na antropologia, o termo identidade foi mais utilizado com o intuito de tratar da existência da identidade étnica, uma identidade que conecta o eu ao outro, o que tem relação com a consciência de um grupo que compartilha a mesma língua, religiosidade, valores, tradições, enfim o *modus vivendi*.

Desde os anos 1970, com mudanças na economia global, novas formas de colonização e migrações, vêm mostrando que a percepção de uma relação fechada e imutável entre cultura e identidade não se sustenta, sobretudo, para compreender as sociedades multiculturais. Paralelamente, surgem novos conceitos de cultura não mais essencialistas como os primeiros, pois novas situações se apresentam e precisam de novas leituras das sociedades. Em *Das Visões Essencialistas e Construcionistas à Crise da Identidade* Stuart Hall (1998) compreende a identidade como uma construção social, mediatizada pela cultura, que atua em caráter móvel, ambivalente, interseccional e em diferentes contextos, capazes de conduzir o sujeito a adotar diversas identidades, o que requer a liberdade de escolha.

Segundo Woodward (2009), a identidade é uma questão de “tornar-se” e, não, de vir a ser aquilo que o entorno social deseja. Ela não pode ser fixada. Essa visão se opõe a concepções essencialistas de identidade presentes no campo, fundamentalmente político.

Gilroy (2007) trata da associação entre identidade e território feita por Rousseau, que usa o exemplo da história dos filhos de Israel e comenta que sentimentos de identidade e de território, nação e raça seriam capazes de aglutinar um povo numa experiência compartilhada, enraizada e vinculada em especial a lugar, localização, linguagem e mutualidade.

Todavia, tenta se afastar desse posicionamento que considera essencialista, compreendendo que a manipulação estratégica da identidade enquanto conceito e atitude contínua de construção de ordem prática pode acarretar consequências morais e

políticas, como ocorreu em movimentos ultranacionalistas e fascistas no século XX, que espetacularizaram identidades unificadas em suas exibições militares pelos uniformes, treinamentos físicos e marchas, inaugurando um verdadeiro teatro em que homens e mulheres aparecem como parte de uma engrenagem. Identidades nacionais e étnicas representadas e projetadas como puras são problemáticas ao contato com as diferenças, que passam a ser ameaçadoras. Mais do que no outro, a ameaça está intrínseca e arraigada nos ódios com relação ao meio diferente e em parte conhecido.

Paul Gilroy (2007) discute a cultura e o racismo voltando-se para a crítica ao etnocentrismo e ao absolutismo étnico da teoria cultural negra. Critica a associação entre nacionalidade e filiação nacional, “raça” (como jargão) e identidade étnica para sustentar a retórica das identidades negra e branca, que apresentam as diferenças étnicas como uma ruptura absoluta entre o “povo negro” e o “povo branco”. Argumenta que, historicamente, entre os negros ocidentais, inclusive os negros ingleses e anglo-africanos, a questão da cor sustenta uma retórica que foi sendo associada à nacionalidade e filiação nacional, a raça e etnicidade. Chama a atenção para o fato de que as ideias de nação, nacionalidade, filiação nacional e nacionalismo são asseguradas pelo “inclusivismo cultural”, que geralmente promove a construção de uma nação etnicamente homogênea, o que não ocorre na prática.

A etnia é evocada, nesses contextos, para dar sentido a seu conteúdo cultural, entretanto, é mais viável pensar no sentido da pluralidade cultural e no processo constante de construção das culturas. Como alternativa à visão de parentesco primordial e pertencimento enraizado que baseia ideias etnocêntricas nacionalistas da raça e da cultura negra, Gilroy (2007) propõe um olhar para a experiência da diáspora como algo que é externo à nação, e contribui para a análise de processos e formas interculturais e transculturais. A diáspora é tida como uma experiência que se afasta do global totalizante, corresponde a uma rede de relações produzidas pelo deslocamento, fuga ou exílio forçados.

É bom lembrar que as associações de raça, nação e cultura na teoria cultural negra recaem na perspectiva das visões herdadas do Iluminismo e de um projeto de estado-nação nascido no seio da cultura ocidental, e que colocam a identidade como algo fixo. Gilroy (2007) argumenta que trazer a experiência da diáspora quebra com sequências cristalizadas das visões de “lugar, localização e consciência”, destruindo a invocação de uma memória comum.

Antes de chegarmos a discorrer sobre crise da identidade, mais especificamente da identidade nacional, situemos a concepção de Benedict Anderson (2008, p. 63) em *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo*, onde ele define a nação:

(...) uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana, tendo em vista que todos os sujeitos sociais possuem a concepção de suas existências, enquanto indivíduos importantes para a edificação da nação, embora tenham claro a perspectiva, de que nunca se conhecerão em sua totalidade ou estabelecerão um diálogo profundo entre si, apenas guardam como verdade estabelecida a noção de sua importância enquanto agentes sociais promovedores do progresso do estado-nação. A ideia de “nação imaginada” corresponde a uma visão construcionista. Cada indivíduo constrói uma imagem da comunidade que participa. Os indivíduos de uma nação, além de serem capazes de criar e imaginar fronteiras, projetam e imaginam seus membros.

Quando Anderson (2008) considera que a nação é limitada, ele traz como explicação que ela não abrange toda a humanidade.

Uma visão original é a de Zigmunt Bauman (2001): A modernidade é “líquida”, pois as alterações nas estruturas políticas, econômicas e a sua interferência na constituição cotidiana dos padrões culturais mudam o sujeito e as suas estruturas discursivas, promovedoras do significante da identidade. Também defende que não existe mais espaço para um tipo de identidade que se apresente de forma fixa, detentora de pureza e que se queira sólida. Ele não acredita na defesa das “identidades locais” como um antídoto contra os malefícios da globalização.

Bauman (2001) argumenta que o contexto de crise de pertencimento abre uma brecha para que se recorra à identidade como algo a ser realizado, a ser construído, mas ainda em favor de uma soberania territorial, visto que o Estado significava a concretização do futuro de uma nação, mas também almejava a obediência de seus indivíduos. A “identidade nacional” passou então a ser concebida como sendo um grito de guerra e ou motivo para desencadear uma guerra de fronteiras bem definidas e o pertencimento encontrou brilho com a ameaça de prática de exclusão.

Mediante as ideias de Bauman (2001), a identidade nacional foi colocada como pilar capaz de agregar as demais: (...) a identidade nacional (...) nunca foi como as outras identidades. Diferentemente delas, que não exigiam adesão inequívoca e fidelidade exclusiva, a identidade nacional não reconhecia competidores, muito menos

opositores. Cuidadosamente construída entre o Estado e suas forças (...), a identidade nacional objetivava o direito monopolista de traçar a fronteira entre “nós” e “eles”. A perspectiva essencialista sugere que a identidade seja um conjunto de características claras, autênticas partilhadas por determinado grupo ao longo do tempo, compreende a identidade como fixa e linear não considera alterações ocorridas, enquanto a perspectiva não essencialista leva em conta as mudanças ocasionadas com o passar do tempo, bem como as construções simbólicas e discursivas dos indivíduos no âmbito das diversas sociedades.

Para Stuart Hall (2006), “as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”; a cultura nacional constrói sentidos através do discurso e organiza ações e concepções. Zigmunt Bauman (2001) compreende a identidade como um propósito, um objetivo, algo que precisa ser aprimorado, e não como algo definido aprioristicamente. Não há porque ocultar o trabalho de construção das identidades como um ato performativo. Também, no início da era moderna, tendia-se mais a ocultá-lo do que hoje porque havia forças interessadas em esconder a fragilidade e a condição sempre provisória da identidade.

Woodward (2009) relata conflitos de identidades entre servos e croatas no contexto da guerra na Iugoslávia, com o propósito de estudar identidade e diferença. Demonstra que a identidade é relacional, ou seja, uma identidade depende de outra para que se percebam diferenças e semelhanças entre elas. Segundo essa autora, as identidades adquirem sentido por meio de uma linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas. Neste sentido, faz-se associação entre a identidade da pessoa e seus objetos, as roupas que portam e outros elementos que funcionam como marcadores. Menciona que a construção da identidade tanto é um processo simbólico quanto social, necessários à construção das identidades como estruturas diversas e cambiantes.

Sobre a relação entre identidade e representação, Woodward adota a fala de Hall para quem ao examinar os sistemas de representação, é necessário analisar a relação entre cultura e significado e para compreender esses significados envolvidos nos sistemas de representação é preciso, por sua vez, conhecer a posição dos sujeitos no sistema. Ela afirma que, através dos significados produzidos pelas representações, damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos e podemos sugerir que esses sistemas simbólicos possibilitem o que somos ou o que podemos vir a ser, frase esta que reafirma o sentido construído das identidades.

Hall (1998) enfatiza a fluidez da identidade, usando o conceito de *différance*, de Derrida, para quem o significado é diferido ou adiado, não é fixo nem completo. Mas é com Bauman (2001) que a percepção de fluidez parece chegar ao extremo, pois tudo lhe parece frouxo, duvidoso e impreciso, principalmente os vínculos humanos. Defende mesmo a existência das comunidades guarda-roupa, ressaltando que “as ‘identidades’ flutuam no ar” nessa “época líquido-moderna” em que os fragmentos são mal coordenados, assim como os episódios são fracamente conectados. Diversos autores situam as “crises de identidade” como características da modernidade tardia e engendradas pelas transformações globais da vida contemporânea. É necessário registrar, porém, que a globalização é um fenômeno que não atinge todos os lugares da mesma maneira e na mesma intensidade, bem como não se pode argumentar da existência de uma crise diante de um contexto que não é marcado pela fixidez e sim pela mudança constante e alteridade dos constructos.

Atentamos também para o fato de que não é em todos os lugares que se vive a construção da identidade como um drama, pois diferenças internas, conforme Moura (2005), podem estar naturalizadas em certos contextos. O processo econômico e social da globalização, que não é tão recente, ganhou força nos anos 1970, com a conquista de novos mercados consumidores pelas empresas multinacionais, as quais se servem de recursos tecnológicos para baratear os preços de seus produtos e estabelecer contatos comerciais e financeiros de forma rápida e eficiente, expande-se a utilização da Internet, das redes de computadores e dos meios de comunicação via satélite. Todas essas mudanças podem ser acompanhadas de mudanças nas relações sociais e na produção cultural, o que tem atingido centros e periferias.

Questões como essas despertaram o interesse de intelectuais que também viviam em condição diaspórica, provindos de países colonizados, vivendo em países hegemônicos. No século XIX, Marx já apontava a permanente revolução da produção, assim como a dissolução das representações e concepções, além do envelhecimento das relações sociais. Para o sociólogo inglês Giddens na modernidade, as práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas, alterando seu caráter, e as instituições novas ou as que são aparentemente uma continuidade das tradicionais estão organizadas em torno de princípios diferentes dos tradicionais.

Nas sociedades tradicionais, venera-se e se valoriza símbolos a fim de perpetuar o passado, enquanto a modernidade, sobretudo a dita tardia, se caracteriza pela velocidade crescente das mudanças. Sobre isso, Zigmunt Bauman (2001) comenta que o

mundo se move em alta velocidade e aceleração constante, e as estruturas de referência baseadas na suposta durabilidade não comportam mais todas as novas identidades nem seus novos conteúdos. Bauman (2001) afirma que, com a globalização, o Estado não tem mais o poder ou o desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação. O mundo é mais livre, as relações extraconjugais passaram a ser inevitáveis e toleráveis; no campo da economia, há países que abrem seus ativos para o mercado global; o patriotismo foi transferido para as forças do mercado, aumentando os lucros de determinados grupos econômicos.

Segundo Woodward (2009), os efeitos da globalização sobre as identidades são diversos, podendo fazer com que uma comunidade abandone valores identitários ou reafirme suas identidades nacionais e locais. Também podem surgir, nesses processos, novas identidades. A migração de trabalhadores, fruto da globalização, finda por produzir identidades plurais e identidades contestadas, sendo marcantes as desigualdades nesse processo. Também os lugares onde as identidades são moldadas estão em jogo, sendo as novas identidades “desestabilizadas” ou “desestabilizadoras”. O declínio das identidades é estudado por Stuart Hall (1998) no livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, cujo argumento principal é que “as velhas identidades”, responsáveis pela estabilidade do mundo social, estão em declínio, surgindo assim novas identidades nas sociedades modernas e a fragmentação do indivíduo moderno.

Hall (1998) distingue três concepções de identidade: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno, demonstrando sua preocupação com pensar a questão da identidade desde antes da pós-modernidade ou da modernidade tardia; ambos os termos são utilizados pelo supracitado autor. Enquanto o sujeito do Iluminismo se baseia na ideia de indivíduo totalmente centrado (possuidor de um núcleo interior), unificado, com capacidades de razão, consciência e ação; o sujeito sociológico resulta de uma relação dialógica entre o indivíduo e outras pessoas mediadoras de valores, sentidos e símbolos (cultura), estando em jogo o mundo exterior e o mundo interior, o social e o individual; ocorrendo uma projeção do “nós” nessas internalizações de significados e valores exteriores. Por fim, o sujeito pós-moderno fragmentado, que experimenta um processo resultante de mudanças estruturais e institucionais, conhecido como globalização. A identidade do sujeito pós-moderno não é permanente, pelo contrário, apresenta-se em caráter móvel.

Stuart Hall (1998) situa o descentramento do sujeito na modernidade, com base no conceito utilizado por Ernest Laclau de “deslocamento” das sociedades modernas,

que não se constituem em um todo unificado nem possuem um princípio organizador único, está em frequente deslocamento de seu centro. Hall (1998) estabelece cinco “descentramentos” correspondentes a pontos de rupturas ocorridas no discurso científico, que causaram impacto sobre o pensamento moderno: o pensamento marxista e seus desdobramentos, ao colocarem as relações sociais no centro do sistema teórico ao invés de uma noção de indivíduo. O segundo descentramento significativo apontado são as teorias psicanalíticas. Já o terceiro reporta-se a Saussure, que toma a língua como um sistema social, em lugar de ser individual e preexistente. Ao falar uma língua, a pessoa expressa pensamentos interiores e uma série de significados embutidos na sua língua e em seu sistema cultural. O quarto descentramento refere-se à obra de Michel Foucault ao destacar o “poder disciplinar”, voltado para a regulação, a vigilância, o indivíduo e o corpo. No século XX, o “poder disciplinar” constitui-se na regulação da vida, do trabalho, das práticas sexuais, da vida familiar, controlados pelo regime administrativo do trabalho e pelo conhecimento especializado. Enfim, o quinto descentramento é o impacto do feminismo, nos anos 1960. Citamos outros movimentos além do feminista: as revoltas estudantis, os movimentos contra as armas, as lutas pelos direitos civis e toda uma gama de movimentos revolucionários do “mundo em desenvolvimento”, sendo importante também mencionar que esse foi um estágio caracterizado pela situação de que cada movimento que emergia apelava para a afirmação da identidade defendida por seus sustentadores, contribuindo para o nascimento histórico do que veio a se tornar conhecido como sendo a “política da identidade”, ou melhor, uma identidade para cada movimento.

A análise de Kathryn Woodward (2009) das relações entre identidade e subjetividade aprofunda esses pontos trazidos por Hall (1998), mas o seu objetivo é explicar porque se investe nas identidades. Para Woodward (2009), os termos identidade e subjetividade, às vezes, são usados de forma intercambiável. Enquanto o termo identidade “envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre ‘quem somos nós’”, o termo subjetividade evoca sentimentos e pensamentos mais pessoais. A relação entre ambas é que nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade.

Woodward (2009) observa que teorias pós-marxistas absorveram a ênfase sobre os sistemas simbólicos proposta pela psicanálise, mostrando que os sujeitos também são

recrutados e produzidos pelo nível inconsciente ao lado do consciente. Althusser, citado por Woodward (2009), desenvolve uma teoria da subjetividade no contexto de um paradigma marxista, buscando a psicanálise e a linguística como referenciais. Sua revisão do conceito de ideologia de Marx enfatiza o papel da ideologia na reprodução das relações sociais, além de destacar rituais e práticas institucionais envolvidas nesse processo. Concebe a ideologia como sistema de representação, analisa como os sujeitos ideológicos funcionam e como são recrutados pelas ideologias. Os sujeitos são categorias simbolicamente construídas. Interpelação é a transformação do indivíduo em sujeito, reconhecido por meio de práticas e processos simbólicos.

Segundo Bauman (2001), estamos “carregados de identidades”. Essa representação tem relação com a complexidade da vida moderna, que obriga as pessoas a assumir diversas identidades, que podem ser conflitantes em algumas situações. Uma pessoa assume diferentes identidades a depender dos papéis sociais desempenhados nos diferentes “campos sociais”: na família, na escola, no trabalho, na associação de bairro, no partido político, na igreja etc. Existem dificuldades para se estabelecer fronteiras entre essas identidades, inclusive porque essas experiências são vividas num contexto de mudanças sociais e históricas no mundo do trabalho, na produção e consumo de bens de serviços, nos novos padrões de vida doméstica.

Portanto, ao falar em identidade é preciso ter em conta que as identidades modernas estão sendo “descentradas”, mudando-se os quadros de referência e surgindo “novas” identidades, as quais podem assumir formas contraditórias ou não-resolvidas (HALL, 1998)<sup>2</sup>.

Sendo assim, essas novas identidades são formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, de modo que são definidas historicamente e não biologicamente. Assim, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente, de modo que estas identidades não são mais unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 1998).

Uma vez que a identidade muda segundo a forma pela qual o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou

---

<sup>2</sup> Sobre o processo de fragmentação do sujeito moderno, ver também Anderson (1997).

perdida, ou seja, ela é construída. Assim, há uma politização da identidade voltada para a diferença e não mais para a classe. Desse modo, Stuart Hall (In: SILVA, 2000) sugere a existência de um "eu" performativo<sup>3</sup>, onde a identidade se volta à política e à agência<sup>4</sup>, sendo, portanto, um conceito estratégico e posicional.

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos 'interpelar', nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. (HALL In: SILVA, 2000, 111-112).

Preocupado em pensar em ferramentas teóricas atualizadas para que o antropólogo possa dar conta da relação contemporânea entre identidade e cultura, Agier (2001) aponta a identidade<sup>5</sup> como uma *busca* e não como *fato*. Isto porque os processos identitários não existem fora de contexto, são sempre relativos a algo específico que está em jogo: terra, mercado de trabalho etc.

Desse modo, colocando que em tempos de globalização prevalecem as “retóricas identitárias”, Agier (2001) mostra que a questão da identidade torna-se um problema de ajuste simultaneamente social na sua definição e individual em sua experiência, esta segunda dimensão inclusive é a que se quer explorar neste trabalho. Portanto, para Agier (2001), o caminho que vai da cultura à identidade e da identidade à cultura, não é único, nem transparente e tampouco natural. Ele é social, complexo e contextual<sup>6</sup>.

Trazendo esta discussão para o âmbito específico das questões deste projeto, Hall coloca que o corpo racializado e etnicizado é constituído discursivamente, onde raça em sua concepção é:

---

<sup>3</sup> Hall entende que o "eu" performativo é dado pelo poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange.

<sup>4</sup> Para Hall a agência é o elemento ativo da ação individual. Sobre a produção do "eu" através do agenciamento ver também Rose (apud Silva: 2001).

<sup>5</sup> Sobre a fluidez da identidade, ver também Gupta e Ferguson (2000).

<sup>6</sup> No que tange à relação entre cultura e identidade vide Kuper (2002). Para este autor, da cultura não deve ser tomada como fonte única de explicação para as construções identitárias, e sim, como uma fonte de explicação parcial, a qual é bastante útil.

(...) uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas - cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. - como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro. (HALL, 1998, 63).

Sendo assim, é possível trazer ainda para a discussão a proposta teórica de Fredrik Barth (apud Poutignat e Streiff-Fenart, 1998) no que tange a construção de identidade como um processo, a qual parece estar em sintonia com a perspectiva de Hall colocada anteriormente. Preocupado com a etnicidade, Barth sugere que a identidade se constrói no processo de interação social, havendo um exercício coletivo cotidiano da alteridade: a criação de dicotomias "eu"- "outros".

Desse modo, na visão deste autor, não é a cultura que define a identidade, e sim, o contato, o confronto, a fronteira. Entendendo a etnicidade como uma forma de "marcar" o que "eu" sou e o que o "outro" é, Barth argumenta que o contato implica em múltiplos processos cujo produto é a mudança da identidade individual e grupal. Isso se deve ao fato das fronteiras não serem necessariamente estáveis, fixas. Elas podem sofrer modificações e são, inclusive, móveis.

Trabalhando a identidade também como construção orientada pelo contato, Ferreira (2000) mostra que a identidade é uma referência em torno da qual a pessoa se constitui. Através dela, o homem constrói "teorias pessoais" ou "mapas" sobre seu espaço físico, social e sobre si mesmo, passando tais "teorias" a lhe servirem de "guias" de referência para que possa localizar-se dentro de seu grupo social. Assim, considerando que a identidade não é um constructo fixo, Ferreira (2000) mostra que a identidade tem relação com a "*individualidade*" - referência em torno da qual o indivíduo se constrói; com a *temporalidade* - transforma-se ao longo do tempo; com a *socialidade* - só pode existir em um contexto social; com a *historicidade* - vista como configuração localizada historicamente, inserida dentro de um projeto e que permite ao indivíduo alcançar um sentido de autoria na sua forma particular de existir.

Outra discussão que merece destaque neste estudo é levantada por Bauman (2001). Este considera a tese de Hall (1998), aqui já colocada sobre a identidade, geradora de grande interesse, não só nas Ciências Sociais, como também na Filosofia e Psicologia.

Para Bauman (2001), a identidade teria se tornado “*um prisma através do qual outros aspectos tópicos da vida contemporânea são localizados, entendidos e examinados*” (p. 121). Desse modo, faria então sentido considerar: (a) as questões de reconhecimento geradas pela relação entre justiça e igualdade; (b) a visão da cultura em seu aspecto individual, dos grupos ou da diferença categórica, a creolização, a hibridação – questão com a qual este estudo se preocupa; (c) os direitos humanos em sua dimensão política, tanto no que tange ao direito a uma identidade separada quanto à construção, negociação e determinação da identidade.

Analisando a mudança que o status da identidade, como conceito, sofreu na passagem da modernidade para a contemporaneidade, Bauman (2001) acrescenta que o projeto de vida toma o lugar da predestinação, de modo que o destino dá lugar à vocação e a identidade, então, deixa de ser algo que já se nasce com ela, para ser algo a ser buscado: cada um deve agir para a ela se encaixar.

A modernidade, assim, é marcada pela incompletude da identidade e pela responsabilidade individual de sua completude. Tal condição traz consequências para o social, uma vez que “*a forma de nossa socialidade, e, portanto da sociedade que compartilhamos, depende por seu turno da forma pela qual se enquadra e responde à individualização*” (p. 124).

Sendo assim, Bauman (2001) entende a individualização como um processo anunciador da emancipação do indivíduo daquilo que seria “o natural das coisas”, “*a ‘individualização’ consiste em transformar a ‘identidade’ humana de um algo ‘dado’ em uma ‘tarefa’, e [dá] aos atores a responsabilidade de levar a cabo tal tarefa e as consequências (e também seus efeitos colaterais) desta realização*” (p. 124).

A vida moderna, então, tem como característica a “realização”, a “necessidade de se tornar o que se é”, ela substitui a determinação da localização social pela autodeterminação. Como coloca o autor:

Em nosso tempo de modernidade “líquida”, quando não apenas a localização individual na sociedade, mas também os lugares aos quais os indivíduos podem adquirir acesso e nos quais eles desejam se acomodar estão se dissolvendo rápido e dificilmente servem de alvos para ‘projetos de vida’. Esta nova inquietação e fragilidade de objetivos afeta a todos nós igualmente, qualificados e não qualificados, educados e não educados, os que têm vida mole e os que trabalham duro. Existe pouco ou nada que possamos fazer para garantir o futuro seguindo diligentemente os padrões correntes. (BAUMAN, 2001, 125)

Desse modo, se o problema da identidade, outrora, era “como eu chego lá?”, na atualidade se tornou “onde eu posso ir?” e/ou “onde eu devo ir?” e/ou ainda “onde esta estrada me leva?”. A questão hoje, para cada um, é escolher a identidade, e mais: alertar-se para que a escolha seja acertada, uma vez que ela pode ser retirada do mercado ou perder a sedução.

Recuperando Lasch, Bauman (2001) aponta que as identidades podem ser livremente escolhidas, tal qual uma espécie de fantasia/roupa que pode ser trocada, descartada, de modo que não mais criam laços, compromisso, consequências.

Progressivamente, menos se tem controle do presente, do próprio destino, menos se tem esperança de lutar por mudanças nas regras do jogo. Esta constatação é vista através das mudanças ocorridas no mundo e que ainda estão se processando. Assim, os problemas deixam de ser locais, assim como suas soluções, ficando presos à globalização.

Para Bauman (2001), a globalização faz com que nossas dependências também sejam globais. A agência local perde força diante de problemas cujas estruturas são globais, como a fluidez do político dos estados nações. Tal perda de força leva à atomização e à privatização das lutas da vida. Para a precarização das condições humanas não existem respostas racionais. A ação individual, em geral, não mais garante a solução de problemas e crises de estrutura global. Assim, os indivíduos voltam-se a lutas de menor abrangência e alcance.

Neste sentido, brincar com a própria identidade, usa-la como artifício lúdico, revelam-se como técnicas para disfarçar os medos pessoais na multidão. Portanto, Bauman (2001) coloca que o mais acertado, em tempos de crise, seria falar em “identificação” ao invés de “identidade”, pois assim, compreender-se-ia melhor a troca de identidade que os indivíduos realizam segundo conveniências próprias e as situações pelas quais são interpelados.

Teixeira (2003) também contribui para esta discussão. Segundo a autora, os negros em trajetória de ascensão, como parece ser boa parte dos negros (as) cotistas da UEPB, apresentam dificuldades para estabelecerem que critérios adotar para a elaboração de sua identidade social a partir dos conceitos de igualdade e diferença. Ou seja, demonstrando esta questão de forma bem corriqueira: “Onde devo procurar relações e divertimento? Com os que são iguais a mim. Mas quais são os iguais a mim: os que têm a mesma cor ou os que têm a mesma educação?”.

Identidade é, portanto, representação, reflexo da cultura e das vivências sociais, em interação com os processos de contextualização econômica e política de um determinado período histórico. É processo social que, para ser explicado para além das repercussões e dimensões cotidianas, deve ser observado no contexto das hegemonias político-econômicas, como forma de identificar o consenso e o poder que representam.

Levando em consideração o exposto anteriormente, cabe aqui colocar outra discussão que merece destaque, qual seja, o entrecruzamento, possível, entre as categorias aqui em análise: identidade negra e classe social, coisa da qual nos ocuparemos a partir de agora.

## **1.2 O ENTRECruzAMENTO ENTRE IDENTIDADE E CLASSE**

O fenômeno da estratificação social diz respeito ao processo de hierarquização das sociedades, onde indivíduos e grupos encontram-se desigualmente dispostos (TUMIN, 1970). Trata-se, basicamente, do processo através do qual se reproduzem as desigualdades sociais. Uma vez que a condição racial de um indivíduo ou grupo pode influir de maneira a reduzir ou a potencializar as suas condições sociais, falamos de uma hierarquia determinante nas desigualdades percebidas nas sociedades. Neste trabalho pretendemos discutir implicações decorrentes da raça nos processos de estratificação social no Brasil, especialmente aquelas relacionadas às políticas de ação afirmativa. Para tanto, procurou-se resgatar sentidos e caminhos percorridos para a consolidação da ideia corrente de raça e de desigualdade social, que, historicamente, tem servido para manter os negros na base de nossa pirâmide social.

Embora a invenção de um conceito científico de raça esteja relacionada ao evolucionismo do século XIX, práticas e sentimentos próprios do racismo e do etnocentrismo estão presentes no pensamento ocidental desde a antiguidade, sob outros rótulos (SEYFERTH, 2002). Nessa direção está o barbarismo. Esse fenômeno surgiu na Grécia antiga como forma de se distinguir os gregos dos demais povos. Designava o outro, o que é de fora. Os bárbaros eram considerados povos desprovidos de razão, cruéis e inferiores. Segundo afirma Seyferth (2002), ainda que a base para tal diferenciação fosse comportamental, mais que racial, aí já se colocavam em dúvida a unidade da espécie humana. Esse ideal etnocêntrico se manteve no mundo cristão medieval, no entanto, a ideia da conversão, ainda segundo a autora, tornou possível que se transformasse bárbaros em cristãos, notadamente no contexto europeu. Assim tornou-

se necessária outra denominação: o pagão. No entanto, esse não passou de um novo sinônimo, dado ao fato que continuaram ausentes referências fenotípicas. Noções raciais não apareceriam com clareza e o que havia, basicamente, eram implicações de ordem cultural mais relacionadas à ideia do que hoje entendemos por etnia.

O sujeito como outro, conforme afirma Francisco (2010), estaria nas trevas, no primitivismo, em contraposição ao civilizado europeu, que atua no sentido de destruí-lo e reinventá-lo através dos verbos: esclarecer, evangelizar, legisferar, regenerar. Schwarcz (2010) destaca a possibilidade da nossa história das diferenças étnico-culturais ter começado mesmo a partir da descoberta do novo mundo - a América -, onde o canibalismo, a poligamia e a nudez dos nativos escandalizavam a elite pensante da Europa, ao mesmo tempo em que lançavam dúvidas sobre sua humanidade. No século XVI, conforme afirma Seyferth (2002, p. 19), “cativos da América e da África eram exibidos na Europa e proliferavam as coleções, os gabinetes de curiosidades e as cosmografias”. Nesse ponto, as classificações produzidas já possuem base no fenótipo, além de questões como a ausência de linguagem e de religião e o comportamento selvagem.

Embora a autora considere este século o período em que teriam surgido as primeiras clivagens da humanidade baseadas em características físicas, destaca que ainda não se tratava de termos propriamente raciais. As especulações sobre as diferenças percebidas articulavam-se a teorias bíblicas, através das teses monogenista - a origem única da humanidade -, e poligenista - a humanidade teria se originado a partir de vários atos de criação em diferentes lugares. A reflexão sobre a diversidade humana durante o século XVIII tem no iluminismo e nos legados da revolução francesa importante contribuição. De acordo com Schwarcz (2010), a partir destes se estabelecem as bases para se pensar a humanidade enquanto totalidade. Nesse sentido, destacavam-se os ideais do bom selvagem e a visão positiva da natureza americana.

Contudo, conforme Schwarcz (2010), concomitantemente aos princípios iluministas, ganhavam força algumas correntes pessimistas, de visão negativa, sobre os homens da América. Essas vislumbravam o continente como atrasado, seus habitantes como preguiçosos, tanto mental como moralmente fracos. Já no final do século XVIII, pelo que nos coloca Seyferth (2002), a anatomia comparada e o conhecimento etnográfico abriam caminho para as distinções baseadas na raça que substituíam a ideia da variedade, o que conformaria o paradigma predominante no século seguinte, no qual, segundo a autora: O progresso e a civilização são ditados pelas leis da natureza - a

desigualdade humana como parte da ordem natural. O conceito de homem natural, bom selvagem, nobre selvagem, e certos princípios igualitários do iluminismo (cujas luminárias também usaram e abusaram da ideia de progresso), foram em grande parte substituídos pela ideia de raça - uma explicação biológica para a diversidade cultural (SEYFERTH, 2002, p. 23).

Era o evolucionismo, também abordado por Schwarcz (2010), que trazia consigo uma base Darwinista, com a transferência de lógicas próprias da biologia para o terreno das ciências sociais. A lógica aqui é superar uma visão teológica de raça para moldá-la segundo critérios científicos. As diferenças entre os homens passaram a ser objeto de estudo, onde se buscavam classificar as raças partindo de exercícios de comparação que tinham por base desde medidas do crânio, a cor da pele, cabelo, e outros. Conforme aponta Seyferth (2002), esses exercícios por si mesmos não carregavam julgamentos de valor, mas, em sua maioria, partiam de pressupostos anteriores à investigação.

Pensadores como Gobineau citado por Schwarcz (2010), disseminaram a existência de uma hierarquia racial entre os homens - que implicava na congruência entre características físicas e morais -, enalteceram a ideia de tipos puros e condenaram a miscigenação racial. Segundo Schwarcz (2010, p. 20), “esse saber sobre as raças implicou, por sua vez, um ‘ideal político’, um diagnóstico sobre a submissão ou possível eliminação das ‘raças inferiores’” - base de um racismo científico porque se justificava pela ciência - acabou por se traduzir em uma espécie de prática avançada do darwinismo social - a eugenia - que pretendia intervir na reprodução das populações, através do que consideravam nascimentos desejáveis, desencorajando, ainda, certas uniões raciais. Para Francisco (2010), o eugenismo, como busca da homogeneização racial, tem o branco europeu como modelo, em um contexto em que a presença de não brancos e, notadamente, de mestiços e negros significava atraso para o país e degeneração de sua população. Os efeitos de tal política são exemplificados pelo autor no controle de imigração presente na constituição brasileira de 1934, e que significava, na prática, veto à imigração de negros, judeus e amarelos, naquilo que ficou conhecido como política do branqueamento.

Guimarães (2003) evidencia que as teorias que trataram de dividir a humanidade em subespécies, tal como o mundo animal na Biologia, foram, em certo tempo, consideradas como ciência e só posteriormente pseudociência. A partir delas se fundamentou o racismo e se respaldou políticas que levaram a genocídios e holocaustos. De acordo com o autor, após a II guerra mundial verificou-se um esforço da parte de

cientistas de diversas áreas - como, por exemplo, biólogos, antropólogos, sociólogos - no sentido de banir o termo raça do mundo científico. Na Biologia, especificamente, teriam chegado à constatação de que não existem maiores diferenças genéticas entre europeus e africanos, por exemplo, que aquelas percebidas internamente entre estes. Assim sendo, [...] é impossível definir geneticamente raças humanas que correspondam às fronteiras edificadas pela noção vulgar, nativa, de raça. Dito ainda de outra maneira: a construção baseada em traços fisionômicos, de fenótipo ou de genótipo, é algo que não tem o menor respaldo científico (GUIMARÃES, 2003, p. 4).

Contudo, Guimarães (2003) defende o uso do conceito raça como uma construção social, devendo este ser estudado como ramo específico das ciências sociais, que trate das identidades sociais. Além desse aspecto, o autor em pauta questiona quando no mundo social, assim como no natural, poderemos dispensar o conceito de raça. Sobre isso, ele nos diz que: “A resposta teórica parece ser bastante clara: primeiro, quando já não houver identidades raciais, ou seja, quando já não existirem grupos que se identifiquem a partir direta ou indiretamente derivados da ideia de raça; segundo, quando as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores; terceiro, quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos, para afirmação social dos grupos oprimidos” (GUIMARÃES, 2002, p. 50).

Os estudos sobre raça no Brasil iniciaram em fins do século XIX, fruto das preocupações relativas à presença massiva de negros e mestiços no país. Foram estudos influenciados por estudiosos europeus no campo da eugenia (TELLES, 2003). Conforme se lê em Schwarcz (2010), a mestiçagem brasileira não era apenas descrita, mas adjetivada. Acumulavam-se textos nos quais se previa, por conta da mistura racial no Brasil, o atraso ou, ainda, a possível inviabilidade da nação. De acordo com a autora, intelectuais como Nina Rodrigues, famoso médico da escola de medicina da Bahia, entendiam a questão nacional a partir da raça e do indivíduo. Isso impossibilitou o debate mais amplo sobre cidadania e inclusão dos exescravos no mercado de trabalho, em um contexto de implementação da jovem república. Ainda que a questão racial pudesse parecer interessante às elites brasileiras, pelo que nos coloca Schwarcz (2010), uma vez que possibilitava a naturalização das desigualdades sociais, políticas e culturais, gerava ao mesmo tempo o problema de se pensar no futuro de um país misturado.

A saída encontrada foi redescobrir a nação, selecionar certas partes da teoria e ignorar outras. Para Schwarcz (2005, p. 65) “o modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias, mas, feitos certos rearranjos teóricos, não impedia pensar na viabilidade de uma nação mestiça”. Dessa forma o Brasil procurou adaptar positivamente as teorias raciais, negando a impossibilidade do progresso da nação. O caráter letal do cruzamento racial foi então abandonado. Elegia-se a raça branca como a mais forte, e a miscigenação como forma de se alcançar um branqueamento evolutivo. Nesse momento, vemos que conclusões como as de Sílvio Romero, publicizadas a partir de 1908 em Recife, e para quem a mestiçagem brasileira seria a própria solução para a degeneração do país (OLIVEIRA, 2007), passam a direcionar o pensamento nacional.

Assim sendo, a tese do branqueamento como projeto nacional surgiu, assim, no Brasil, como forma de se conciliar a crença na superioridade branca com a busca do progressivo desaparecimento do negro, cuja presença era interpretada como um mal para o país (JACCOUD, 2008, p. 53). Segundo Jaccoud (2008), a ideia de que o progresso do país dependia não somente de desenvolvimento econômico, mas também da mudança nas estruturas raciais do seu povo, influenciou significativamente as decisões e práticas políticas da época. Sobre isso, pode-se citar, como por exemplo, o estímulo à entrada de imigrantes europeus, parte de um projeto político que pretendia tornar o país mais branco e teoricamente mais desenvolvido. Conforme afirma Telles (2003, p. 46): O branqueamento prescrito pelos eugenistas tornar-se-ia sustentação principal da política de imigração do Brasil.

Assim como em outros países latinoamericanos, a elite no Brasil trouxe e subsidiou imigrantes europeus para “melhorar a qualidade” de sua força de trabalho e substituir os ex-escravos. O estado de São Paulo em particular, em conluio com os fazendeiros de café, encorajou, recrutou e subsidiou a imigração europeia, enquanto o governo federal restringia a imigração asiática até 1910. Esta nova leva de mão-de-obra substituiu a população de ex-escravos africanos em lugares como São Paulo, ao mesmo tempo em que agia como um “agente civilizador”, embranquecendo o pool genético brasileiro. Esperava-se que os imigrantes brancos acabassem se mesclando a população nativa, de modo a diluir a grande população negra.

Mesmo com o fim da escravidão, os trabalhadores negros e mulatos permanecem economicamente marginalizados e esquecidos pelo Estado. Seyferth (2002) nos informa sobre um nacionalismo racializado, a partir do qual a nação brasileira ideal deveria ser Ocidental, de civilização latina e língua portuguesa, cuja

população teria aparência branca, ainda que plasmada na mestiçagem. De redentora, possível caminho para o embranquecimento, a miscigenação brasileira passa a fator de identidade, especificidade nacional que atuaria no sentido de proporcionar relações raciais, teoricamente, horizontais entre nós - ideologia que ficou conhecida como democracia racial. De acordo com Francisco (2010), ao Estado brasileiro interessava eliminar os extremos antagônicos de classe, raça ou nacionalidade, transformando a todos em brasileiros a serviço do Brasil.

Contudo, o ideal embranquecedor permanecia forte, a questão é apenas de afirmação de um ethos nacional, no qual a harmonia racial aparecia como distinção de brasilidade. Para o autor, o ethos cultural que aliaria negros e brancos, através do mestiço e da miscigenação e que mitigaria os conflitos entre proprietários e expropriados – é o fundamento da democracia racial. Democracia racial não significa convivência harmônica de raças diferentes. Significa, ao contrário, predominância da raça e da classe ou elite branca e, primeiro luso-tropical e, contemporaneamente, euro-americana, que admite a miscigenação, assinala valores culturais das etnias social e racialmente inferiores (as de baixo) e tolera a mobilidade vertical e horizontal de mestiços ou de mulatos (técnica e intelectualmente preparados para exercer funções de direção), mas urge assinalar – não para o usufruto do poder (FRANCISCO, 2010, p. 135).

Segundo Schwarcz (2010), o antropólogo Gilberto Freire (através do livro *Casa Grande e Senzala*) seria o principal mentor de tal ideologia, popularizada a partir da década de 30 do século XX. Gilberto Freire aborda as questões raciais através de um viés cultural, passando a vigorar de maneira não oficial pelo Estado, mantida acima de clivagens de raça e dos conflitos sociais da época. Conforme se lê em Telles (2003), apesar de não ter criado o termo democracia racial, Freire disseminou e desenvolveu a ideia, argumentando que o Brasil era o único entre as sociedades ocidentais, onde a mistura de raças se deu de maneira serena. Ele, sustenta que, assim, a sociedade brasileira estaria livre do racismo que tanto castigava o restante do mundo. Para Jaccoud (2008, p. 55) esta ideologia “chega assentada em uma interpretação benevolente do passado escravista e em uma visão otimista da tolerância e da mestiçagem [...], reinventa uma história de boa convivência e paz que caracterizaria o Brasil”.

A popularização de uma democracia racial operou mudanças substanciais na forma de pensar o negro na sociedade brasileira, que passa a se negar enquanto nação racista, e a promover sua miscigenação como fator cultural positivo. De acordo com

Telles (2003), por volta de 1950 o país havia adquirido reputação internacional devido a sua democracia racial, fato que gerou curiosidades gerais sobre o segredo da aclamada harmonia racial brasileira. Em virtude disso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO encomendou um estudo sobre as relações raciais brasileiras, tendo Florestan Fernandes como principal pesquisador. Para Fernandes (1965), a realidade racial brasileira não corresponderia às racionalizações convencionais, defendidas pelos brancos que se identificavam com a democracia racial. Enquanto ideologia dominante, esta operaria formas de acomodação social e negação do preconceito racial em nome de uma paz social, em uma sociedade apenas falsamente homogênea, onde as tensões raciais foram confinadas a um fluxo subterrâneo das relações raciais. Segundo o autor: Os que apreciam as relações raciais na superfície e não se preocupam nem com o padrão histórico-cultural de acomodação social que elas envolvam, nem com as implicações deste em termos de concentração racial da renda, do prestígio social e do poder, bem como do modelo correspondente de dominação racial, não atinam com a existência, as ramificações profundas e as influências persistentes do fenômeno (FERNANDES, 1965, p. 286).

Em função do recrudescimento da ditadura militar os estudos sobre raça no Brasil foram, nas palavras de Telles (2003), aniquilados. Isso porque os maiores estudiosos da área foram exilados pelo regime. Assim, No contexto dos protestos dos negros nos Estados Unidos, o governo militar do Brasil via no movimento negro uma ameaça de peso à segurança nacional. Para limitar ou evitar seu crescimento, os militares promoveram ainda mais a ideologia da democracia racial, enquanto reprimiam qualquer sinal do movimento negro e exilavam os principais acadêmicos brasileiros da área das relações raciais que se tornavam cada vez mais críticos da ideologia da democracia racial (TELLES, 2003, p. 57). Para o autor, nas décadas de 1970 e 1980, a democracia racial continuou sendo aceita na sociedade brasileira. Observa-se a retomada da temática em meados de 1990, a partir da redemocratização do país, quando se reconhece a existência do racismo e a negação da democracia racial por parte do Estado Brasileiro.

Nesse momento, as questões relacionadas ao negro passam adquirir algum destaque nos debates nacionais e, especialmente, na esfera acadêmica. No entanto, no entendimento de Syferth (2002), apesar das denúncias contra a afirmação de uma democracia racial brasileira, o mito parece persistir, enraizado em um tipo de racismo que não se reconhece como tal. Isso porque, ao contrário de teorias anteriores, afirma o

reconhecimento da diversidade étnica, cultural e racial do país, incluindo o negro em um discurso politicamente correto, que não encontra respaldo na vida cotidiana. A autora destaca a negação do racismo como importante sustentáculo do processo de reprodução das desigualdades sociais no Brasil. Raça e Estratificação Dentre os autores que buscaram analisar as desigualdades raciais no Brasil, além do próprio Guimarães (2002), estão Fernandes (1965) e Hasenbalg (1979).

Ao falarmos de estratificação social temos em mente quantidades diferenciadas de recursos apropriados por diferentes estratos, ou seja, falamos de desigualdade. Nesse sentido, de acordo com Tumin (1970), fundamentalmente, por estratificação social entendemos a disposição de qualquer grupo ou sociedade numa hierarquia de posições desiguais com relação a poder, propriedade, valorização social e satisfação psicológica (TUMIN, 1970, p. 27). Uma vez que a condição racial e/ou étnica de um indivíduo ou grupo pode influir de maneira a reduzir ou a potencializar a posse de tais recursos, falamos de uma hierarquia determinante nas desigualdades percebidas nas sociedades. Contudo, estudos que assumam a relevância da temática nos processos de estratificação nem sempre obtiveram a atenção devida. Tal deficiência estaria relacionada ao próprio nascimento da disciplina, ao desinteresse por parte dos teóricos clássicos pelas questões de ordem racial e étnica.

Segundo Parkin (1980), os clássicos - sobretudo Marx - tendiam a tratar raça e etnicidade como meras perturbações na superfície da estrutura de classes. Os atores envolvidos nesse processo são percebidos como simples materializações de forças sistêmicas, não cabendo dar ênfase à qualidade destes. Dentre os autores que buscaram analisar as desigualdades raciais no Brasil destacamos Fernandes (1965), Hasenbalg (1979) e Guimarães (2002). Atribui-se a Fernandes (1965) a negativa da democracia racial brasileira, reconhecendo o autor, o preconceito racial e o estado de miséria, de desorganização e de abandono de grande parte da população negra no Brasil. Sua percepção se apoia na ideia das desigualdades raciais contemporâneas como o resultado de relações raciais herdadas do antigo regime, expressas na associação entre cor e posição social, que se perpetuou na ordem social competitiva. Nesse sentido, a modernização (industrialização e urbanização) da sociedade brasileira promoveria, na visão de Fernandes (1965), a integração do negro à sociedade de classes na medida em que modernizaria também o sistema de relações raciais no Brasil.

Dentro dessa perspectiva, a igualdade racial é uma conquista futura a ser realizada na vigência e desenvolvimento do capitalismo. Em sua análise sobre as

desigualdades, o autor privilegia as questões relativas à classe, que apenas em circunstâncias específicas ganham conotações de ordem racial, no nosso caso, a herança escravocrata. Em direção oposta à Fernandes (1965), Hasenbalg (1979) entende as discriminações e desigualdades de raça no Brasil longe da ideia de resquícios de uma ordem ultrapassada, para este autor estas se desenham, mesmo, no presente, dentro da ordem capitalista. Sua negação a perspectiva daquele é claramente expressa na citação abaixo: (...) forma de ligar o passado escravista ao presente consiste em interpretar as relações sociais contemporâneas como área residual de fenômenos sociais resultantes da sobrevivência de padrões “arcaicos” ou “tradicionais” de relações intergrupais (...) A suposição subjacente a essa interpretação é que apesar da abolição do escravismo, uma inércia histórica perpetua os padrões tradicionais de comportamento inter-racial. Visto que esses padrões não são funcionalmente exigidos pela nova estrutura, eles deverão se atrofiar. Conseqüentemente, o racismo e as desigualdades raciais eventualmente desaparecerão. (Contrariamente) foi sugerido que: (a) a discriminação e o preconceito raciais não são mantidos intactos após a abolição, mas, pelo contrário, adquirem novos significados e funções dentro das novas estruturas, e (b) as práticas racistas do grupo dominante branco que perpetuam a subordinação dos negros não são meros arcaísmos do passado, mas estão funcionalmente relacionados aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não brancos (HASENBALG, 1979, p. 19).

Segundo Hasenbalg (1979) a exploração de classe e a opressão racial se articulam de forma a usurpar a população negra dos bens materiais e simbólicos produzidos na sociedade brasileira. Utiliza, para defesa de sua tese, dados estatísticos nos quais as desigualdades de negros em relação aos brancos se expressam, dentre outros espaços, na educação e no mercado de trabalho - ainda quando ambos desfrutam de uma mesma condição de classe. Guimarães (2002) também contraria Fernandes (1965), entende que na visão defendida pelo autor, as relações entre as classes obedecem a uma lógica puramente econômica. Nesse caminho, quando abordadas, as questões de ordem racial passam ser consideradas como “formas arcaicas a serem superados pelo regime capitalista” (GUIMARÃES, 2009, p.10). Para ele o erro intrínseco nessa abordagem estaria no fato das classes sociais, teoricamente, formarem-se prescindindo de quaisquer outras formas de sociabilidade. Ainda de acordo com o autor, classes sociais nada mais seriam que um recurso analítico usado na compreensão

de um tipo de exploração - a capitalista - que no mundo real sempre vem misturado a outras hierarquias sociais, como raça, etnia e gênero.

Dessa forma, Guimarães (2002, p. 10) argumenta que a questão central a ser colocada é a exploração ou apropriação diferenciada de recursos, já que não se pode escapar do fato das desigualdades raciais no capitalismo serem também desigualdades de classe, assim como “preconceitos de cor ou raça só têm sentido se resultarem em posições de classe, distinguindo brancos de negros”. Sobre isso, perguntamos: poderíamos estar vivendo uma inversão de valores nessa área? Parkin (1980) entende que sim e sua percepção é global, extrapolando o contexto brasileiro. Para este, as questões relativas à raça nas discussões sobre estratificação ganham cada vez mais espaço na atualidade, em detrimento das visões, fundamentalmente, classicistas.

Críticas apaixonadas têm sido feitas contra a adoção da centralidade da raça nos estudos e processos de reprodução das desigualdades sociais no Brasil (MAGNOLI, 2008; Fry, 2005). Para Gomes (2011), essa postura está relacionada a um ideal conservador no Brasil, que equaciona as desigualdades, quando não as hierarquiza, conferindo a raça papel subsumido no conjunto geral da classe. Assim como Guimarães (2002), entendemos que, provavelmente, não se construirá um consenso nacional sobre as desigualdades raciais. O autor fala da emergência de dois discursos competitivos. No primeiro a ênfase é posta no caráter racial das desigualdades, “na discriminação sistêmica alimentada pelos preconceitos e hierarquias socialmente aceitas (classe, gênero, etnia, raça, região, etc.)”; e, no segundo, o foco é o fator econômico da desigualdade, a pobreza em um contexto geral (GUIMARÃES, 2002, p.60).

Em ambas as situações, porém, a constatação generalizada é a de que a pobreza atinge no Brasil, preferencialmente, os negros. Vemos que tal consenso se ancora na realidade cotidiana do país, exposta por órgãos de pesquisa como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, através de instrumentos como o censo demográfico e a Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio-PNAD. Nos atentamos, especificamente, aos universos que compreendem renda/trabalho e escolaridade, por estarem relacionados, dentre outros, a possibilidades de melhor qualidade de vida e a perspectiva de mobilidade. Recentemente, dados do Censo 2010 informam que dentre a população em extrema pobreza no Brasil 70,8% seriam de negros. Enquanto que no conjunto da população branca do Brasil o percentual em condição de extrema pobreza seria de cerca de 4,7%, dentre os negros esse número corresponderia a 11,9% , mais que o dobro dos brancos.

Já a PNAD 2009 coloca que um negro no Brasil, por ocasião da pesquisa, recebia em média, 57,4% do rendimento-hora de um branco. Ao separarmos as categorias de cor, as quais convencionalmente comporiam a população negra, os pretos e pardos, incluindo ainda a relação rendimentos e anos de estudo, vemos que estes recebiam, quando com 4 anos de estudo, respectivamente, 78,7% e 72,1% dos brancos com mesmo grau de escolaridade; para 5 a 8 anos de estudo o valor era de 78,4% e 72,1% ; 72,6% e 75,8% para 9 a 11 anos e 69,8% e 73,8% quando os anos de estudo coincidentes ultrapassavam os 12 anos.

Quando a questão a ser observada é posição na ocupação, a desigualdade entre brancos e negros também se manifesta. Dessa forma, em 2009, entre pessoas ocupadas, 15 com dez anos ou mais, eram empregadores 6,1% dos brancos, contra 4,5% dos negros, percentual somado dos pretos e dos pardos (1,7% 2,8% respectivamente). Os negros, ainda segundo mesma pesquisa, eram maioria dos empregados sem carteira assinada, 36% (17,4% de pretos e 18,9% de pardos), enquanto que entre brancos esse número seria de 13,8%. No trabalho doméstico, negros estariam superrepresentados, tanto nas condições de carteira assinada, quanto sem carteira. Enquanto na primeira situação, representariam 6,2% (3,9% pretos e 2,3% de pardos) dos trabalhadores domésticos, onde os brancos seriam cerca de 1,9%, na segunda seriam 15,1% ( 8,3% e 6,8%), brancos, 4,1%.

Ao abordarmos a educação vemos que, segundo a PNAD 2009, a taxa de analfabetismo para pessoas de 15 anos ou mais para a população negra era de 26,7% (13,3% pretos e 13,4% pardos), enquanto que entre os brancos, 5,9%. Encontramos ainda, diferença em quantidade de anos de estudo, onde a população branca sai mais uma vez na frente, verificando-se em média, 8,4 anos de estudo, contra 6,7 anos dos negros, ambos nas faixas com 15 anos ou mais de idade. Outro dado interessante de ser comparado, diz respeito à formação superior. Nesse sentido, dentre a população com 25 anos ou mais com ensino superior completo, a proporção de negros seria de cerca de 10% (4,7% de pretos e 5,3% de pardos), em contraposição aos brancos, 15%. A população negra representa 51,1% (IBGE) da população total no Brasil, sua super-representação, no caso do analfabetismo, ou sub-representação, dentre aqueles com formação superior, demonstram quão determinante é a raça e a etnia nos processos de estratificação e desigualdade social.

Segundo Souza (2005), o tema da relação entre preconceito racial e desigualdade social entre nós tem longa e venerável tradição. Ao mesmo tempo, como mostra a

recente discussão pública sobre cotas nas universidades, confusão, insegurança e desorientação demonstram que este tema está longe de ser assunto pacífico. Para o referido autor essa confusão se relaciona também ao modo como o assunto vem sendo tratado no debate acadêmico. Refere-se Souza (2005) à confusão entre as dimensões empíricas e teóricas do tema e as consequências deletérias para a compreensão deste fenômeno nas práticas daí decorrentes. Dois aspectos saltam aos olhos de quem analisa o debate corrente sobre este tema entre nós.

O primeiro diz respeito à ênfase em trabalhos empíricos destinados a demonstrar a sobre-representação dos negros em todos os índices sociais negativos. Embora seja necessário, antes de tudo, reconhecer a importância, oportunidade e pioneirismo deste tipo de investigação, também se faz necessário circunscrever os seus limites. A concomitância entre os dois fenômenos mostra, sem dúvida, uma correlação entre eles, mas não "explica" por que e como esta correlação se dá, nem tampouco esclarece o papel relativo da variável racial na produção da desigualdade. O resultado deste tipo de investigação empírica representa, portanto, uma questão em aberto, que exige trabalho interpretativo posterior, e não, de acordo com Souza (2005) seja a suposição de muitos, a "resposta", a explicação analítica e conceitual do fenômeno. A confusão entre estes dois níveis de análise, no entanto, confusão esta dominante na grande imprensa, na mídia em geral, na discussão política e até no ambiente acadêmico, cria a ilusão de que a causa da desigualdade social brasileira é racial e ponto final. Como não existe aporte interpretativo que especifique uma hierarquia das causas da desigualdade, a variável racial é percebida, tendencialmente, como um dado absoluto e não como um dos elementos que explicam a especificidade de nossa desigualdade.

Em segundo lugar, ainda que intimamente relacionado ao primeiro aspecto, causa espécie a ênfase no tema das "relações raciais" desvinculadas de um quadro interpretativo mais amplo. Ainda que seja defensável a divisão de trabalho intelectual que este tipo de fragmentação implica, o que não parece, conforme Souza (2005), defensável é isolar a variável racial do estudo das causas da desigualdade como fenômeno mais geral. Nesse sentido, na visão do referido autor, o tema da desigualdade só adquire compreensibilidade se vinculado ao tema da especificidade de nosso processo de modernização. Isso significa dizer que a determinação do peso específico da variável racial no tema maior da desigualdade social como um todo exige um quadro de referência teórico amplo, inclusivo e totalizador.

A construção ainda que parcial e tentativa deste referencial teórico exige, para o supracitado autor, o resgate do debate acerca da opção classe/raça, que marcou o debate brasileiro acerca desta questão em meados do século passado. O tema da importância da *classe social* tem sido injustamente colocado em um papel secundário entre nós, no contexto do debate sobre a singularidade de nossa desigualdade, como uma espécie de "resíduo do marxismo mecanicista e redutor", e relegado a um segundo plano de análise. Ainda que Souza (2005) concorde com a crítica ao reducionismo marxista em toda a sua extensão, esse tipo de crítica esquece muito facilmente que Marx não é o único teórico das classes sociais e que certamente não é o mais criativo e atual neste tema.

Consoante Souza (2005), Pierre Bourdieu vincula criativamente as heranças marxista e weberiana no tema, conferindo-lhes um tom original e pessoal. De Marx ele retira a tese da determinação de classe do comportamento humano em sociedade. De Weber, a noção da bidimensionalidade da estratificação social sob o capitalismo, substituindo o aspecto da honra pelo tema do prestígio associado ao conhecimento, ou "capital cultural", como ele prefere. Ao unir ambos os princípios e inter-relacioná-los, ao contrário de Weber, por exemplo, que cria uma disjuntiva entre a estratificação por *status* e pela situação econômica, Bourdieu (1997) constrói uma noção de estratificação social que combina os aspectos econômicos e sócio-culturais e vincula a situação de classe a uma "condução da vida" específica. Esta "condução da vida" representa uma dada atitude em relação ao mundo em todas as dimensões sociais, não se restringindo, portanto, à subesfera econômica. Será esta condução da vida específica, ou seja, a dimensão weberiana do *status*, que permitirá constituir laços objetivos de solidariedade, por um lado, e de preconceito, por outro. Será também esta condução da vida, ou atitude em relação ao mundo que propiciará a justificação de privilégios ao permitir que estes "apareçam" como qualidades inatas dos indivíduos e não como socialmente determinados.

Esta concepção sócio-cultural de classe faz toda a diferença, por oposição a um conceito economicista de classe, precisamente por apontar para fatores extra-econômicos, existenciais, morais e políticos, subliminares e subscientes que constroem e permitem um padrão de desigualdade que é o único possível no contexto de igualdade formal e de democracia aberta, típicos da moderna sociedade capitalista: um padrão que pressupõe opacidade e intransparência ao esconder a fonte social e portanto "construída" da desigualdade. A desigualdade passa a ser justificada e naturalizada na

medida em que é percebida como resultado do "mérito" e, portanto, como produto de qualidades individuais.

A luta entre classes e frações de classe vai ser decidida por essa oposição entre a alma ou razão – como lócus das virtudes das classes dominantes e o corpo – como lócus das virtudes dominadas e ambíguas das classes inferiores –, como fica claro na oposição entre trabalho intelectual e trabalho manual, que torna legítimo que em sociedades como a brasileira o trabalho intelectual seja remunerado até 50 vezes mais que o trabalho manual. Por que jamais nos perguntamos acerca da legitimidade de tamanha desigualdade? Precisamente o fato da questão jamais chegar a ser formulada, o que demonstra seu caráter naturalizado, ilustra a eficácia da hierarquia moral a qual estamos aludindo. Ilustra também de que modo uma concepção não-economicista de classe permite abranger os aspectos sócio-culturais de classificação no capitalismo e nos confrontar com realidades e máscaras incomuns da desigualdade. Também todas as outras hierarquias sociais que pressupõem superioridade e inferioridade ou a noção de melhor ou pior como a oposição homem/mulher e branco e negro adquirem eficácia a partir da mesma hierarquia (SOUZA, 2005).

Na visão de Souza (2005), ao pleitearmos que o mecanismo de classificação ou reconhecimento social opera a partir de estruturas pré-reflexivas e opacas à consciência cotidiana, estamos tomando partido por concepções anti-racionalistas e antiintelectualistas que percebem a produção da solidariedade social e a atribuição de reconhecimento como um código cifrado. O conceito de *habitus* em Bourdieu (1997) permite, ao contrário da tradição racionalista e intelectualizante, enfatizar todo o conjunto de disposições culturais e institucionais que se inscrevem no corpo e que se expressam na linguagem corporal de cada um de nós transformando, por assim dizer, escolhas valorativas culturais e institucionais, formadas no contexto familiar e escolar, em signos de carne e osso.

Segundo Souza (2005), o que Bourdieu tem em mente é a formação de um *habitus* de classe, percebido como um aprendizado não intencional de disposições, inclinações e esquemas avaliativos que permitem ao seu possuidor perceber e classificar, numa dimensão pré-reflexiva, signos opacos da cultura legítima. Esses fios invisíveis interligam e cimentam tanto afinidades e simpatias, constituindo tanto as redes de solidariedades quanto rejeições por antipatias soldadas pelo preconceito de classe, cor ou gênero (BOURDIEU, 1997).

Mas falta à noção de *habitus* em Bourdieu qualquer caráter diacrônico e histórico e, portanto, qualquer preocupação com o tema fundamental do aprendizado valorativo, apenas possível de ser tematizado em perspectiva histórica. Assim, gostaria de propor uma subdivisão interna à categoria do *habitus* de tal modo a conferir-lhe um caráter histórico mais matizado, inexistente na análise bourdieusiana, e acrescentar, portanto, uma dimensão genética e diacrônica à temática da constituição do *habitus*. Assim, ao invés de falarmos apenas de *habitus* genericamente, aplicando-o a situações específicas de classe num contexto sincrônico, como faz Bourdieu, acho mais interessante e rico falar de uma "pluralidade de *habitus*", que se constituem historicamente (SOUZA, 2005).

Enfim, a ideia simples que percorre todo o argumento de Souza (2005), é que mercado e Estado não são apenas grandezas materiais regidas por critérios de eficácia formal, mas sim materializações de "concepções de mundo" com uma hierarquia material peculiar, e que esta é a forma especificamente moderna de construir distinções sociais e de legitimá-las. Apesar da ideia central ser simples, suas consequências teóricas são inúmeras e decisivas. A partir dela podemos, por exemplo, ter acesso a uma nova concepção do processo de modernização de sociedades periféricas como a brasileira.

Para Souza (2005), então a questão passa a ser: identificar que concepção de mundo é esta, que é importada das instituições fundamentais do mundo moderno para a periferia. Que estas instituições tenham imposto sua dinâmica apenas no longo prazo não invalida o argumento. O raciocínio sociológico se diferencia precisamente por permitir captar dinâmicas de desenvolvimento de longo prazo. Isto significa, na visão de Souza (2005), que toda uma cultura e concepção de mundo contingente está associada à lógica institucional do capitalismo moderno. Perceber este aspecto central é superar o tipo de "essencialismo culturalista", também ainda dominante entre nós, que desvincula cultura da eficácia institucional, que é a única instância que pode explicar de que modo cultura e valores podem influenciar o comportamento humano.

Este fenômeno não nega, obviamente, a existência ou a virulência do preconceito racial. Ele apenas indica que o mesmo é relativo e dependente de uma escala de valores que existe, por assim dizer, *por trás da cor*, permitindo separar entre pessoas de cor dignas de reconhecimento social de outras indignas do mesmo reconhecimento. O que me parece importante aqui, em termos analíticos, é perceber a existência de um código social que sobredetermina o preconceito racial, demonstrando

seu caráter secundário *vis a vis* a hierarquia valorativa principal que tem a ver com um conceito sócio-cultural de pertencimento de classe que constituem *habitus* respectivamente valorizados e desvalorizados socialmente (SOUZA, 2005).

Nesse sentido, para Souza (2005), a cor da pele é um dado secundário, no caso específico da formação social brasileira, em relação ao *habitus* de classe. Isto, obviamente, não significa dizer que o preconceito racial não exista ou que seja de importância secundária. O preconceito racial é virulento e perverso, posto que funciona como índice de primitividade antes de qualquer contato social. O preconceito racial deve ser combatido como política específica em qualquer esforço dirigido e consequente de inclusão social de setores marginalizados entre nós. É de extrema importância, no entanto, por razões teóricas e práticas, que se tenha clareza com relação à *hierarquia das causas da desigualdade*. A confusão entre estes dois aspectos da desigualdade, da classe, no sentido sócio-cultural que Souza (2005) defende, e do preconceito racial, é muitas vezes obscurecida por motivos "políticos", dado que, acredita-se, a atribuição da marginalidade do negro a causas outras que não a cor e o racismo, equivaleria a atribuir a "culpa" da mesma à sua vítima.

Ora, conclui, portanto, Souza (2005), que o conteúdo populista do "politicamente correto", que na realidade coloniza e subordina o valor central da ciência de busca incondicional da verdade em favor de interesses políticos que se supõem indiscutíveis e acima de qualquer crivo crítico, mostra-se aqui em toda sua essência reativa, ressentida e conservadora. Pois é precisamente o abandono secular do negro e do dependente de qualquer cor à própria sorte, a "causa" óbvia de sua inadaptação. Foi este abandono que criou condições perversas de eternização de um "*habitus* precário", que constringe esses grupos a uma vida marginal e humilhante, à margem da sociedade incluída.

Sendo assim, aqui seguimos Souza (2005) e Bourdieu (1997). Este apresenta uma leitura em certo sentido radical da necessidade de reformulação das estruturas tanto cognitivas e perceptivas, quanto objetivas do processo de reprodução das desigualdades.

Para Bourdieu (1997), a realidade social é definida não pela existência de indivíduos ou sujeitos, no sentido analítico de sujeito reflexivo, ou pela presença de classes e grupos formados a partir da agregação destes, mas pelos laços materiais e simbólicos que dão sentido ao mundo vivido. São esses laços que definem de duas maneiras as bases de sua teoria: como esquemas de percepção incorporados pelos agentes; e na forma de posições objetivas, construídas relacionalmente, e ocupadas por

indivíduos em dados momentos no espaço social (BOURDIEU, 1997, p. 27). Essas posições objetivas são fruto da distribuição de capitais (simbólico, econômico, social etc.), de sua aquisição, manutenção ou conversão simbólica, que ocorre quando categorias de percepção derivadas de um determinado campo social são simbolicamente convertidas (por desconhecimento das regras de um campo, por estratégias de grupos de interesse, por acidente etc.) e ativadas em um campo distinto. É a aquisição desses capitais, sua circulação e capacidade de conversão, presentes na forma incorporada como *habitus*, que dá aos atores a oportunidade de se engajar nesse embate pela inclusão e reconhecimento (BOURDIEU, 1997, p. 170).

Fazendo uso desses elementos essenciais, Bourdieu (1997, p. 26) constrói uma noção de classe a partir do pressuposto da centralidade da “luta”, do embate e não dos processos de reprodução que tomam lugar nesse espaço. A classe, como forma de agrupamento, é o lugar de posicionamento do agente na luta constante pela manutenção de capitais e suas conversões. Pode-se afirmar então que o conceito de classe aparece não como realidade objetiva, mas como vir-a-ser (*classe no papel*), construído a partir de categorias explicativas que definem uma tipologia ideal, a partir da qual é possível definir posições prováveis a serem ocupadas e ativadas pelos atores sociais dentro de uma lógica da luta por sentido e reconhecimento, por uma busca de oportunidades de estar investido no jogo e definir ou subverter suas regras.

A contribuição de Bourdieu (1997) para esse tema é mostrar como a cultura favorece esse fechamento de classe, determinando diversos aspectos da vida do indivíduo. Ocupa-se especialmente em descrever como a classe dominante utiliza a cultura na sua ação excludente, isto é, mantendo afastados os membros de outros grupos sociais.

A crise do conceito de classe social como peça chave para a mudança estrutural, no que diz respeito às desigualdades produzidas pelo capitalismo na contemporaneidade, dá lugar a um entrave tanto nas esferas da economia política quanto social e da cultura. Essa problemática vem sendo abordada a partir da necessidade de reestruturar o conceito de classe, para dar conta das mudanças tanto no que diz respeito aos novos padrões de produção, incluindo o trabalho imaterial, quanto para incluir suas consequências no âmbito sociocultural, sejam elas decorrentes das novas formas de associação, com a formação de grupos mais diferenciados em termos de gênero, raça, etnicidade ou em termos de padrões de consumo cultural.

Nesse contexto, as lutas pela igualdade e pelo direito de expressão da diferença surgem como dois lados fundamentais para a solução de um mesmo problema, qual seja o contínuo processo de exclusão de indivíduos e grupos das esferas institucionais, oficiais e públicas, mas também das esferas de consumo e produção cultural que se impõem perante a emergência desse novo modelo de classe social. Na busca para remediar tais problemas, as concepções de reconhecimento e redistribuição têm papel central nas discussões teóricas e práticas tanto para a sociologia, quanto para a ciência política, a filosofia e as áreas conectadas às políticas públicas e ao gerenciamento governamental.

À problemática da redistribuição, como forma de arrefecer os processos de exclusão social, parece essencial adicionar uma reelaboração da noção de classe social mais adequada aos processos contemporâneos de produção, que incluam não apenas sua definição marxista clássica regida pelo monopólio dos bens de produção e da força de trabalho como base para a estratificação social. Essa revisão da noção de classe social também deve incluir um novo conceito de trabalho, que inclua não apenas a forma clássica do trabalho como produtor de mais valia, mas também uma ideia de trabalho imaterial que não se presta à mensuração tradicional da mais valia de acordo com o tempo de trabalho gasto.

Essas novas abordagens incluem, portanto novas relações de trabalho que buscam dar conta da flexibilização das jornadas, da mudança no status do trabalho intelectual e de outras transformações essenciais na produção do capitalismo atual, mudando também as formas de associação e formação de grupos humanos, dando à ideia de classe social uma maior flexibilidade para incluir aspectos também culturais em sua definição e no seu papel enquanto categoria analítica nos processos de estratificação. No que diz respeito ao processo de produção e reprodução da desigualdade no mundo contemporâneo, vale salientar que a produção e acesso aos bens culturais (sejam eles bens de consumo, ideias etc.) aparecem lado a lado como formas de classificação e diferenciação, tendo atualmente tanta ou mais influência quanto processos mais tradicionais, eminentemente econômicos.

Essas diferenças corroboram não somente as diferenças econômicas clássicas, como geram em si novas formas de exclusão que não necessariamente dizem respeito ao problema da distribuição de renda. É na tentativa de remediar essas novas formas de exclusão que a busca pelo reconhecimento, como projeto de produção de inclusão das diferenças e garantia de acesso e distribuição de bens culturais (incluindo aí, segundo

alguns autores, valores morais como o respeito) entra em cena. Assim, como parte desse amplo processo de reformulação do conceito de classe social, no contexto da exclusão social e da introdução do projeto de reconhecimento como preceito básico de justiça social, que inclui assim o direito garantido de sobrevivência de identidades (individuais e coletivas) diversas, é que incluem-se neste estudo as contribuições de Pierre Bourdieu para esse debate.

Na teoria relacional da formação dos grupos sociais, e mais especificamente na sua releitura sobre a formação e reprodução das classes sociais (WACQUANT, 2007)<sup>7</sup>, Pierre Bourdieu não expressa diretamente uma opinião sobre o reconhecimento como forma de luta política por justiça social. No entanto, podemos encontrar em aspectos relevantes das definições de classe e do papel dos atores sociais na formação das mesmas (BOURDIEU, 1997, p. 24)<sup>8</sup>, que o reconhecimento tem lugar relevante nesta discussão, a partir de elementos que levam em consideração o caráter prático da interação e da classificação dos atores em posições específicas no espaço social como um todo e em campos sociais específicos.

A partir dessa reformulação do conceito de classes sociais e das políticas de formação de grupos é que Bourdieu chega, portanto, a uma teoria que dá conta tanto da produção da desigualdade e da heterogeneidade, quanto da necessidade do reconhecimento das diferenças para a reestruturação da ordem opressiva do mundo contemporâneo (WACQUANT, 2007). Para Bourdieu, a realidade social é definida não pela existência de indivíduos ou sujeitos, no sentido analítico de sujeito reflexivo, ou pela presença de classes e grupos formados a partir da agregação destes, mas pelos laços materiais e simbólicos que dão sentido ao mundo vivido. São esses laços que definem de duas maneiras as bases de sua teoria: como esquemas de percepção incorporados pelos agentes; e na forma de posições objetivas, construídas relacionalmente, e ocupadas por indivíduos em dados momentos no espaço social (BOURDIEU, 1997, p. 27).

Essas posições objetivas são fruto da distribuição de capitais (simbólico, econômico, social etc.), de sua aquisição, manutenção ou conversão simbólica, que ocorre quando categorias de percepção derivadas de um determinado campo social são simbolicamente convertidas (por desconhecimento das regras de um campo, por

---

<sup>7</sup> WACQUANT, Loic. On symbolic power and group making: Pierre Bourdieu's reframing of class. Preface to Pierre Bourdieu Et klassespørsmål. Oslo: Forlaget Manifest, 2007.

<sup>8</sup> BOURDIEU, Pierre. Razões práticas. Campinas: Papirus, 1997.

estratégias de grupos de interesse, por acidente etc.) e ativadas em um campo distinto. È a aquisição desses capitais, sua circulação e capacidade de conversão, presentes na forma incorporada como habitus, que dá aos atores a oportunidade de se engajar nesse embate pela inclusão e reconhecimento (BOURDIEU, 1997, p. 170).

Fazendo uso desses elementos essenciais, Bourdieu (1997, p. 26) mostra que os embates nos quais os atores estão engajados estão distribuídos em três níveis que variam de acordo com sua abrangência e força, quais sejam a vida cotidiana, em que aspectos corriqueiros das relações humanas são debatidos; os campos especializados das instituições, nos quais o processo de nomeação e as categorias de organização do mundo são definidos; e, no topo, o espaço público, no qual as instâncias decisórias e de poder estão envolvidas e põem em prática um ordenamento estabelecido pelas estruturas institucionais (WACQUANT, 2007).

Nesses diferentes níveis de circulação serão definidos os capitais a serem considerados mais valiosos, que regras específicas de campos sociais dominarão o espaço social e que categorias de classificação serão utilizadas na definição de grupos identitários legítimos, através da nomeação e ritos institucionais. Ainda no espaço relacional formado por estes três níveis, temos que o processo de formação das classes sociais em Bourdieu, como um dos exemplos possíveis de agrupamentos sociais, tem como fundamento a ordenação de atores a partir da congregação de capital não somente econômico, mas cultural, social e simbólico, e que só pode ser ativada pelo reconhecimento e pela luta por interesses definidos por traços desses capitais, sedimentados em seus habitus na forma de categorias de expressão e percepção. È através desse habitus e seus elementos sedimentados a partir de campos distintos, compartilhados com todos aqueles que fazem parte do mesmo campo num determinado momento, que os interesses comuns podem ser forjados e reconhecidos, gerando assim a possibilidade de formação de grupos de interesses e classes.

Essa ruptura com formas tradicionais da concepção de classe social, mais expressamente a ruptura com o marxismo, traz a tona novas possibilidades na compreensão da aquisição de conhecimento, poder, status etc. como forma de distinção, no sentido de diferenciação dos atores no espaço social. Nesse processo de distinção, demonstrado de forma prática em um de seus livros mais influentes, onde a definição de categorias de percepção e sua incorporação geram diferenciação e, a depender da situação de sua produção e distribuição, também desigualdade e opressão, as classes sociais são ‘ativadas’ a partir de processos de reconhecimento e não reconhecimento,

por sua vez frutos das relações harmoniosas ou desarmoniosas entre um habitus incorporado e o campo social no qual a disputa toma lugar.

O processo de reconhecimento parece fundamental porque define, no cerne do jogo, o estabelecimento de práticas aceitáveis de interação, ou seja, define as regras do jogo no sentido de categorizar quais os elementos de um habitus incorporado podem ser ativados numa interação, e que expectativas devem ser levadas em consideração com relação aos resultados dessa incorporação. Os atores sociais dependem, portanto, desse processo de reconhecimento para atingir um nível de integração no jogo social, a partir do qual podem definir suas posições específicas em relação aos demais indivíduos.

Dessa maneira, a definição de reconhecimento que pode ser derivada do processo de formação de grupos, em especial da classe social como definida por Bourdieu, é central no processo não de solidificação da estratificação baseada em classes sociais especificamente, mas na problematização de elementos relacionais intra-grupos, quer sejam eles classes sociais ou grupos identitários. Bourdieu parece ainda negar peremptoriamente a dicotomização das classes como classe dominante e classe dominada, posto que a inclusão não apenas da ideia de reconhecimento ou não reconhecimento, como a formação de grupos em si é definida na e pela prática – incluindo indivíduos que não necessariamente compartilham todos os elementos de seu habitus – alegando, ademais, que esse binômio reproduz apenas uma falácia teórica defendida para minar a possibilidade de mudança não apenas da estrutura de dominação do espaço social, mas das categorias de classificação impostas, elas mesmas, por tais estruturas.

É possível afirmar, finalmente, que a concepção Bourdieusiana de classe pode, portanto, ser considerada referência importante na compreensão dos elementos formativos do processo de reconhecimento na luta por justiça social, levando-se em consideração os elementos fundamentais de sua ruptura com formas tradicionais de conceitualizá-la. Ela pode ainda indicar como aspectos importantes do processo de formação de grupos são mais fundamentais para o reconhecimento como forma de subversão de estruturas de dominação, do que uma análise moral que se baseia em processos de formação da identidade em sua vertente subjetivista dando ênfase a autenticidade como valor intrínseco.

As possibilidades de associação e pertencimento constituem-se identidades, que compõem o mosaico de possibilidades sociais e produtivas, perpassando as relações estruturantes da sociedade configuradas nas classes sociais. Assim, classe social e

identidade são partes de um mesmo processo, o da sociedade e suas relações de produção e re-produção.

O entendimento então, na visão de Bourdieu (1997), é que não há contradição entre os conceitos de classe social e identidade para o desenvolvimento dos estudos identitários contemporâneos. O primeiro trabalha as relações estruturantes da sociedade e a representação dos interesses dos setores hegemônicos. O segundo é a expressão dos consensos construídos que orientam os fetiches do espetáculo cotidiano e que são fundamentais para o estabelecimento e entendimento das sociabilidades.

Nesta dimensão é que, mesmo podendo ser uma opção de pesquisa qualificada e que contribui para o entendimento de vários processos cotidianos, os estudos baseados exclusivamente nos processos identitários serão sempre parcialmente explicativos, ao não destacar a dimensão classista presente nos processos socioculturais. Esta parcialidade se agrava quando os estudos identitários e culturais passam ao largo da análise crítica do consenso que fundamenta a identidade e a cultura, como sínteses hegemônicas.

Além disso, considere-se aqui também, as proposições teóricas de Fraser (2007). Esta nos mostra que são típicos do mundo contemporâneo dois tipos de reivindicação: as redistributivas e as de reconhecimento. De acordo com o senso comum, as reivindicações redistributivas estão relacionadas a movimentos de classe, enquanto as políticas de reconhecimento são relacionadas a movimentos identitários, tais como o movimento feminista, o movimento negro etc., portanto, segundo este paradigma, cada movimento social está voltado a um tipo de demanda específica.

Por outro lado, Fraser apud Cyfer (2011) pretende dissolver esta associação posta no plano do senso comum, de modo a defender que redistribuição e reconhecimento não são distintos, mas sim, são dois aspectos de um mesmo paradigma de justiça. Consoante Fraser apud Cyfer (2011), reconhecimento e redistribuição não podem ser considerados como sinônimos, pois nem todo problema de redistribuição é resultado da depreciação cultural; assim como a falta de reconhecimento não pode ser explicada apenas pela falta de redistribuição.

Na concepção da autora acima referida, as demandas de redistribuição e reconhecimento são distintas, mas ambas se justificam a partir do mesmo princípio, qual seja: a restituição da igualdade, independentemente da causa da desigualdade se originar em questões de redistribuição ou reconhecimento.

Em livro escrito junto com Axel Honneth, Fraser apud Cyfer (2011) afirma que todos os grupos que sofrem injustiças sociais são bidimensionais, ou seja, sofrem de falta de reconhecimento e de redistribuição, sendo os grupos de gênero e “raciais” os casos exemplares de bidimensionalidade. No nosso caso, as mulheres negras militantes parecem se encaixar perfeitamente na proposta teórica de Fraser.

Assim, Fraser (2007) pretende considerar um aspecto do problema redistribuição-reconhecimento: em que circunstâncias uma política de reconhecimento pode apoiar uma política de redistribuição? Quando é provável que a enfraqueça? Qual das variedades de política da identidade mais se adéqua a lutas por igualdade social? E qual dentre elas tende a interferir com essa última? Com isso, sua preocupação relacionada a essas questões consiste na relação entre reconhecimento da diferença cultural e a desigualdade social.

Com isso, Fraser (2007) distingue injustiça cultural de injustiça socioeconômica, as quais insistem em perpassar as sociedades contemporâneas. Na prática, entretanto, ambas estão interligadas.

Assim como Fraser (2007) distingue dois tipos de injustiças, também dois são os remédios recomendados para essas injustiças. O remédio para a injustiça econômica seria uma reestruturação político-econômica de algum tipo. Seria chamada genericamente de “redistribuição”, envolvendo redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, sujeição de investimentos à tomada de decisão democrática ou transformação de outras estruturas econômicas básicas.

Já o remédio para a injustiça cultural, por outro lado, chamado genericamente de “reconhecimento”, seria algum tipo de mudança cultural ou simbólica, o que poderia envolver reavaliação positiva das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais de grupos marginalizados. Poderia envolver, ainda, tanto reconhecimento e valorização positiva da diversidade cultural como a transformação geral dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, a fim de alterar todas as percepções da individualidade.

Portanto, como propõe Fraser apud Cyfer (2011), qualquer injustiça envolve sempre duas medidas, mesmo porque os eixos de subordinação estão todos entrecruzados, de modo que a dose de remédio para a injustiça só pode ser prescrita de modo empírico.

Para exemplificar a sua análise Fraser (2007) se vale do exemplo de raça. Na opinião da autora, trata-se de modo ambivalente de coletividade, pois, por um lado,

assemelha-se a classe como sendo um princípio estruturante da economia política, com “raça” estruturando a divisão capitalista do trabalho; e, por outro, também apresenta dimensões culturais-valorativas.

“Raça” estruturou o acesso a mercados de trabalhos oficiais e transformou grandes segmentos da população de cor em subproletariados degradados e supérfluos, excluídos do sistema produtivo. Constituiu-se, assim, uma estrutura político-econômica que gera modos de exploração, marginalização e privação específicos de “raça”, formando uma diferenciação político-econômica dotada de certas características de classe. Dessa perspectiva, injustiças raciais aparecem como uma espécie de injustiça que clama por soluções redistributivas. Quer dizer, igual à classe, justiça racial requer a transformação da economia política para eliminar sua racialização.

Se a “raça” nada mais fosse do que uma diferenciação político-econômica, a justiça requereria sua abolição. Entretanto “raça” não é somente Economia Política, pois também tem dimensões culturais-valorativas, trazendo-o para o universo do reconhecimento. Segundo Fraser (2007), um aspecto central do racismo é o “eurocentrismo”, marcado pela construção de normas que privilegiam traços associados com o fato de ser branco. Também destaca o racismo cultural, caracterizada pela desvalorização e depreciação de coisas tidas como “negras”, “marrons” e “amarelas”, o que vai além de pessoas de cor.

Depreciação racial, diz a autora, pode assumir várias formas, indo desde a posição de considerar afro-americanos como intelectualmente inferiores, mas avantajados atleticamente e musicalmente, até a visão estereotipada dos asiáticos-americanos como minoria modelo. Esta depreciação é expressada em um leque de perdas sofridas pelas pessoas de cor, que incluem inúmeros exemplos.

Os males citados acima são problemas de reconhecimento, assim a lógica do seu remédio é outorgar reconhecimento positivo à especificidade desvalorizada de um grupo. Dessa maneira, assim como gênero, “raça” também tem uma face político-econômica e outra cultural-valorativa, em que ambas se mesclam para se reforçarem mutuamente de forma dialética. Reparar injustiça racial, portanto, requer mudanças tanto na economia quanto na cultura, afirmando a diferença sem ser excludente.

Para Fraser apud Cyfer (2011), os grupos injustiçados, como podem ser considerados os (as) negros (as) cotistas da UEPB, precisam perceber a si mesmos como vítimas de injustiças, para assim chegarem a se auto reconhecer como iguais, pois só assim será possível paridade de participação política. Além disso, para a autora

supracitada, como o auto respeito não é algo dado, sua promoção exige remédios compensatórios, haja vista que é condição para a justiça social.

Tais remédios compensatórios podem configurar-se nas cotas. Estas são discutidas mais detidamente no segundo capítulo deste estudo.

Sendo assim, entendemos como importante e pertinente levar em conta noções sobre a identidade que levam em consideração sua perspectiva construcionista, sobre a fluidez que a engendra na contemporaneidade e sua relação com o conceito de classes sociais assim como o faz Bourdieu. Tal quadro teórico viabiliza a percepção de categorias contextuais, retóricas e políticas, através de mecanismos de ordem simbólica e social, de modo que permite a análise de como os (as) estudantes auto reconhecidamente negros (as), ingressos na UEPB através do Sistema de Cotas Sociais, constroem sua identidade étnico-racial.

## CAPÍTULO II

### DISCUTINDO SOBRE POLÍTICAS AFIRMATIVAS

As políticas de ação afirmativa surgem como forma de democratização e ampliação de direitos sociais no Brasil, num contexto de avanços na Educação em geral e tentativas de ampliação do acesso à Educação Superior. O Ensino Fundamental no país já quase conseguiu a sua universalização no acesso, cabendo agora um esforço pela elevação da sua qualidade. O Ensino Médio e a Educação Infantil estão em processo de ampliação de matrículas e recebem um impulso maior com o aporte de recursos do Fundo do Magistério (Fundeb), que substituiu o Fundef, que anteriormente redistribuía apenas recursos para o Ensino Fundamental (SANTOS, 2012).

Hoje os recursos destinados pela União aos estados e municípios para a Educação Básica como um todo são mais de doze vezes os recursos anteriores do Fundef, para investimento em creches, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foi instituída pela lei do Piso Salarial Nacional em 2007, que provocou uma elevação substancial nos salários dos docentes com apenas magistério ou aqueles com graduação e pós-graduação. Muitas lutas de professores foram desencadeadas para que se cumpra a Lei do Piso em muitos municípios e estados.

Foi aprovada em outubro de 2009 a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 96A/03, que torna obrigatório o ensino para crianças e jovens de 4 a 17 anos, ampliando a obrigatoriedade anterior que abrangia a faixa etária de 6 a 14 anos. Essa PEC ampliou a responsabilidade do poder público com a Educação formal em nosso país. O principal marco estabelecido com essa série de iniciativas que impactou positivamente a Educação foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu um investimento de 10% do PIB em Educação.

Apesar desses avanços, que foram muito importantes para o avanço no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que indicou um avanço de 128% nos Índices da Educação entre 1991 e 2010, em recente pesquisa divulgada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo IPEA em 2013, ainda enfrentamos uma situação de desprestígio e pouca valorização profissional dos docentes da Educação Básica (o que não ocorre na Educação Superior Federal). Há pouca procura pelos cursos de Licenciatura no Brasil todo, com uma diminuição da procura nos últimos anos.

Ainda segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), a procura pelas Licenciaturas como um todo vem diminuindo. Em 2005, foram 1,2 milhão de matriculados. Já em 2010, após uma queda verificada ano a ano, foram 928 mil matrículas. Os números foram processados e apresentados em novembro do ano de 2012 em um artigo de Dilvo Ristoff em coautoria com Lucídio Bianchetti, ambos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a partir de dados do Censo da Educação Superior. A queda contrasta com o número crescente de bacharéis e tecnólogos formados.

Há diferentes motivos para isso, mas principalmente os seguintes: baixa remuneração dos docentes da Educação Básica, falta de prestígio social, condições de trabalho precárias em muitas regiões, falta de um plano de carreira que estimule os docentes e falta de políticas de formação, dentre outros. E ainda há uma necessidade urgente das universidades redesenharem seus projetos pedagógicos de Licenciatura, entendendo que estes cursos devem formar o futuro professor e não o bacharel.

Atualmente estamos as voltas com a PEC 241 que instaura no país um novo regime fiscal, o qual institui um teto de gastos em todas as áreas para tentar equilibrar as contas públicas a partir do ano de 2017. Pelos próximos 20 anos, esse valor só poderia ser reajustado de acordo com a variação da inflação dos últimos 12 meses. No caso das áreas de saúde e educação, as mudanças só passariam a valer após 2018, quando Michel Temer não será mais o presidente.

O presidente Michel Temer vê na medida, considerada umas das maiores mudanças fiscais em décadas, uma saída para sinalizar a contenção do rombo nas contas públicas e tentar superar a crise econômica. O mecanismo enfrenta severas críticas da nova oposição, liderada pelo PT, pelo PSOL e pelo PCdoB, mas também vindas de parte dos especialistas, que veem na fórmula um freio no investimento em saúde e educação, previstos na Constituição.

Os críticos afirmam que a PEC irá colocar limites em gastos que historicamente crescem todos os anos em um ritmo acima da inflação, como educação e saúde. Além disso, gastos com programas sociais também podem ser afetados pelo congelamento. Segundo especialistas e entidades setoriais, esta medida prejudicaria o alcance e a qualidade dos serviços públicos oferecidos. Especialistas apontam problemas para cumprir mecanismos já em vigor, como os investimentos do Plano Nacional de Educação. Aprovado em 2014, o PNE tem metas de universalização da educação e cria

um plano de carreira para professores da rede pública, uma das categorias mais mal pagas do país.

É nossa pretensão contribuir para a ampliação das pesquisas sobre ações afirmativas no país, através do esforço acadêmico para a sua compreensão e a comparação com outras experiências no mundo. A pesquisa empírica sobre experiências em instituições de ensino serve para aprimorar essa nova modalidade de política pública no Brasil, assim como para compreender a relação entre essas ações e o fortalecimento dos laços sociais, da solidariedade social e das instituições numa perspectiva da emergência do paradigma da diferença, da busca do reconhecimento e do respeito à diferença.

A academia também deve se preocupar com as transformações sociais pelas quais a sociedade brasileira está passando, mais especificamente a luta dos movimentos sociais por direitos sociais e pelo reconhecimento social e a valorização cultural dos grupos historicamente subalternizados e dominados pela monocultura (SANTOS, 2012).

A sociedade civil, pelos seus movimentos sociais, políticos, culturais e suas redes de ação sociais, com maior destaque para o movimento negro e os “novos movimentos sociais”, conseguiu conquistar a visibilidade necessária para a denúncia da discriminação racial e do mito da “democracia racial” nas diversas esferas da vida social. Conseguiu também integrar essa demanda de Direitos Humanos ao processo de profundas transformações por que passou o Brasil a partir da desagregação da ditadura militar e a consolidação de uma democracia ainda em fase inicial no Brasil (GOHN, 2013).

A Conferência contra o Racismo e a Xenofobia, patrocinada pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, na África do Sul, pode ser considerada um marco nessa luta por direitos humanos ligados à igualdade e contra a discriminação por gênero e por raça no Brasil. Além das repercussões mundiais da Conferência, o impacto sobre o debate público brasileiro foi evidente. Como o formato da Conferência estabeleceu uma representação para cada país com maioria de membros da sociedade civil e uma minoria governamental, a delegação brasileira votou e defendeu a adoção de reserva de vagas nas universidades para afrodescendentes.

Embora essa não fosse a proposta ou a política do então governo brasileiro, e não fosse posta em prática pela então administração federal após a realização da Conferência, pela primeira vez foi estabelecido um debate na opinião pública de forma

mais ampla, nos meios de comunicação, nas universidades, nos partidos políticos e na sociedade civil sobre as desigualdades de cor e as alternativas para superá-las, criando de forma inédita um questionamento ao senso comum da ausência de preconceito e discriminação. Esse debate foi intensificado e legitimado por várias pesquisas divulgadas à época, mostrando o nível de exclusão social e étnico na Educação Superior (PAIVA, 2010).

Nessa mesma época começam a serem publicadas pesquisas que demonstram que a desigualdade no Brasil tem a variável “racial” como determinante também. O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação (INEP) divulgou em 1999 (MEC-INEP, 1999) o Censo Escolar Anual, que indicava que apenas 1,5% dos estudantes universitários eram negros, e que a escolaridade de brancos e negros estava aumentando, mas a diferença entre os dois grupos se mantinha. Como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identificou que 45% da população brasileira é composta por afrodescendentes, negros ou pardos (40,11% de pardos e 4,9% de negros), os movimentos negros encontraram aí a indicação de que as políticas universalistas de ampliação da Educação Pública do nível Básico para todos e a ampliação do número de vagas nas universidades públicas e particulares não foram suficientes para promover a inclusão do negro ou do afrodescendente na Educação Superior.

No Brasil, entre os brancos, 10% têm nível superior ou mais, enquanto apenas 2,5% dos negros tem essa titulação, quatro vezes menos (SANTOS, 2013). Em 2001, os negros analfabetos com mais de quinze anos eram 18% do total de negros, e os brancos com mais de quinze anos e analfabetos eram 8% do total desse grupo. Em 1999, segundo o IPEA, entre os jovens brancos de 15 a 21 anos, 40,9% não tinham concluído a oitava série do Ensino Fundamental, enquanto que 66,5% dos negros nessa mesma faixa etária não tinham terminado a oitava série (SANTOS, 2013).

Em 2001, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) aplicou o sistema de cotas para o ingresso no Vestibular, cumprindo as leis estaduais 3.524/00, 3.708/01 e 4.061/03, aprovadas pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, combinando os critérios de estudantes egressos de escolas públicas e estudantes negros ou afrodescendentes. No ano seguinte, em 2002, foi a vez da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) implementar seu sistema de cotas, também combinando esses dois critérios (ZONINSEIN; FERES JÚNIOR, 2006).

Ainda em 2002, ocorreram eleições presidenciais e o candidato vitorioso, Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), incorporou a seu programa de governo a proposta de cotas para ingresso nas universidades com critério de cor de pele. Tal pauta foi reconhecida e mantida por sua sucessora Dilma Rousseff, vigorando até os dias de hoje.

## **2.1 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO DO MITO DA DEMOCRACIA E DA EDUCAÇÃO BRASILEIRAS**

Poucas vezes um tema de ordem prática empolgou o mundo acadêmico brasileiro como a questão de “democracia racial”. Entretanto, a literatura sobre o negro brasileiro permaneceu por muitos anos extremamente restrita em sua temática e limitada em suas perspectivas de análise.

Consequentemente, sabe-se muito pouco sobre o modo como os negros vêm efetivamente se situando na sociedade brasileira, em diferentes regiões do país, que rumos tomam as ditas relações “raciais”, que significados simbólicos têm a relação raça-cultura e daí por diante.

De acordo com Ortiz (1985), a Abolição teria sido o evento que lançara o negro como elemento a ser pensado, social e economicamente, sendo a teoria racial de Nina Rodrigues uma das responsáveis por dar uma conotação realmente científica à questão racial brasileira no século XIX.

Segundo Ortiz (1985), Nina Rodrigues foi o primeiro pesquisador a estudar a influência africana no Brasil de maneira sistemática, tendo sido responsável também por lançar as bases do estudo da etnologia afro-brasileira no Brasil. Para o referido autor, Nina Rodrigues utiliza duas categorias analíticas em sua teoria: “raça” e “meio”, havendo um vínculo estreito entre as características psíquicas negras e sua dependência do meio ambiente. Meio e raça, então, singularizariam a realidade brasileira e moldariam a identidade nacional.

Em “Os Africanos no Brasil” (1976), Nina Rodrigues constrói uma trilogia montada entre raça-cultura-crime, mediada pela intervenção psicológica, mostrando que o negro é um problema patológico e este problema gera uma condição de subdesenvolvimento para o país. Sendo assim, apoiado nas teorias evolucionistas

clássicas, Nina Rodrigues considera que, entre os outros países, o Brasil se inferiorizava, não só pela existência de negros, mas também pela mestiçagem.

Mais tarde, durante as décadas de 1920 e 1930, os pensadores brasileiros passam a buscar metodologias para entender a identidade nacional, de modo a conferir às Ciências Sociais sua institucionalização e um destes pensadores é Gilberto Freyre. Na década de 1930 Gilberto Freyre volta a trazer a questão racial para o debate acadêmico com o intuito de mostrar que a interpretação racista que vigorava até então (como se vê na perspectiva de Nina Rodrigues) não tinha validade científica, lançando mão de uma "tríade explicativa", qual seja: patriarcado - interpenetração de etnias e culturas - trópico. Vale ressaltar que estes elementos explicativos não são excludentes em sua análise, e sim, aparecem imbricados uns nos outros. O produto desta "imbricação explicativa" leva Gilberto Freyre a uma de suas principais teses: "a democracia racial"<sup>9</sup> resultante da ligação indissociável entre etnias e culturas.

Logo, na teoria de Gilberto Freyre a ordem da sociedade encontra no processo de fusão, acomodação e assimilação seu poder maior e este poder, inclusive, é responsável por traçar o caráter nacional com base na harmonização. Desse modo, com Gilberto Freyre, o negro deixa de ser um problema patológico e o motivo de subdesenvolvimento nacional e passa a ser considerado como um dos elementos civilizadores da nação, o que pode ser percebido através de sua obra "Casa-Grande e Senzala" (1936).

Consequentemente, a mestiçagem não é o fator perturbador para se pensar a identidade nacional. Como coloca Roberto Motta (2000), "moreno" é uma categoria analítica lançada por Gilberto Freyre, a qual esta identidade nacional deve incorporar ao ser construída. Todavia, a proposta de Gilberto Freyre acerca da inserção do negro na sociedade brasileira com base na democracia racial foi ampla e duramente contestada, e um dos seus principais críticos é Florestan Fernandes.

Para Florestan Fernandes, até bem pouco tempo, no Brasil, acreditava-se na falsa ideia de que as relações raciais caracterizavam-se pela harmonia, sendo o Brasil o "cadinho das raças". Em um estudo encomendado pela Unesco (década de 50), Florestan Fernandes e Roger Bastide mostraram outra realidade. "Branços e Negros em

---

<sup>9</sup> Vale ressaltar que o conceito "democracia racial" não aparece nos escritos de Gilberto Freyre. O mesmo só foi lançado pelos seus predecessores, os quais atribuem a Freyre a inauguração da ideia que o conceito engendra.

São Paulo" (1971) retrata como atitudes preconceituosas e discriminatórias se expressam e preenchem funções características de um "estudo de conflito" que se alia a certo "estudo de acomodação".

Tanto os "brancos", quanto os "negros" precisam ser reeducados para conviverem de modo construtivo no mundo que está surgindo da nova ordem social igualitária, implementada com a Abolição e com a República (BASTIDE; FERNANDES, 1971, p. 12).

De acordo com Florestan Fernandes, há grande variação quanto à "cor", na população brasileira. Os negros ocupam, de fato, os níveis inferiores da sociedade. Donde se afirma a associação de "cor" e classe, e o preconceito social, e não racial, para com as populações "de cor", no Brasil. Assim, para o mencionado autor, a identidade negra é construída extrapolando-se o dado biológico e agregando outros elementos como a estratificação social.

Tudo se passou, historicamente, como se existissem dois mundos humanos contínuos, mas estanques e com destinos opostos. O mundo dos brancos foi profundamente alterado pelo surto econômico e pelo desenvolvimento social, ligados à produção e à exportação do café, no início, e à urbanização acelerada e à industrialização, em seguida. O mundo dos negros ficou praticamente à margem desses processos sócio-econômicos, como se ele estivesse dentro dos muros da cidade mas não participasse coletivamente de sua vida econômica, social e política (FERNANDES, 1971, p. 85).

Portanto, na visão de Florestan Fernandes, não há democracia racial no Brasil e, pelo contrário, o racismo aqui existente é uma derivação dos conflitos e desigualdades de classe gerados pelo modo de produção escravista.

Crítico, também, da ideia de democracia racial brasileira, Carlos Hasenbalg pensa sobre a questão do racismo brasileiro, só que o faz numa perspectiva diferente da apresentada por Florestan Fernandes. Segundo Hasenbalg (1979), a base do racismo é mal definida, isto é, o conceito de raça pura aplicado aos homens, sendo praticamente impossível descobrir-lhe um objeto bem delimitado. Não se trata de uma teoria científica, mas de um conjunto de opiniões, cuja principal função é a de alcançar a

valorização, generalizada e definida, de diferenças não só biológicas, como também econômicas, reais ou imaginárias, entre os homens.

Apesar de suas diferentes formas (através do tempo e espaço), o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multi-raciais contemporâneas. Como ideologia e como conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho, o racismo é mais do que um reflexo epifenomênico da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores (HASENBALG, 1979, p. 118).

Sendo assim, tratando-se de racismo, vê-se que não se está em presença de uma consequência cientificamente estabelecida, mas de uma decisão política, de uma vontade de estabelecer uma hegemonia, falaciosamente apoiada em agrupamentos biológicos ou culturais. Para Hasenbalg, a raça como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social.

Consequentemente, o tipo sutil e disfarçado de discriminação racial no Brasil parece estar intimamente associado ao - e em certo sentido é consequência do - baixo nível de mobilização política dos negros brasileiros. Isto porque, uma ideologia que nega a existência de discriminação baseada na raça será difícil de ser atacada, mas por este mesmo fato não pode ser usada para mobilizar os membros do "grupo dominante".

Por outro lado, como mostra Hasenbalg, para os brasileiros brancos a legitimação da ideologia da democracia racial e da harmonia racial funciona como expiação da culpa despertada por sentimentos racistas interiores, e disfarça suas práticas discriminatórias privadas. Os não-brancos são constrangidos a compartilhar a versão idealizada da ordem racial, e sua aceitação da ideologia racial dominante pode proporcionar uma forma de lidar de maneira menos penosa com o estigma associado à cor da pele.

Onde a ideologia racial dominante parece ser suficientemente eficaz para impedir a solidariedade e obstaculizar a ascensão do grupo subordinado, há pouca necessidade de organização e mobilização do grupo dominante branco. Sendo assim, conforme o autor supracitado, a discriminação racial pode ser praticada por meio de

uma série de ações individuais, embora semelhantes, onde cada uma destas apresenta significação de curto alcance.

Contudo, o efeito somatório destes atos discriminatórios individuais, aliado à identidade culturalmente imposta aos não-brancos, reproduz uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os dois grupos raciais e limita de maneira brutal a ascensão individual dos negros.

Nesse contexto, então, a cor foi selecionada como marca racial que serviria para identificar socialmente os negros. De acordo com Hasenbalg, ela passou a ser um símbolo de posição social, um ponto de referência visível e inelutável, através do qual se poderia presumir a situação de indivíduos isolados.

Em suma, o conceito de privilégio racial sugere que, além da exploração econômica, o grupo dominante branco extrai uma certa "mais-valia" psicológica, cultural e ideológica do colonizado (HASENBALG, 1979, p.111).

No momento em que o negro rompe com os estereótipos, impondo-se socialmente por seus méritos pessoais, por sua riqueza e por seu prestígio, o preconceito e a discriminação raciais sobem à tona sem máscara. Têm-se, assim "o negro de alma branca", "o negro só por fora".

Portanto, segundo Hasenbalg (1979), a persistência do racismo é histórica e não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente.

Opondo-se a Gilberto Freyre quanto à existência de uma democracia racial no Brasil e discordando de Florestan Fernandes quanto à abordagem do racismo no país, Hasenbalg conclui que a questão racial brasileira é um corolário de um tipo mais político, onde o racismo assume novos significados conforme a estrutura social.

Nessa disputa política, cultural e social, o esforço pela valorização da ancestralidade africana foi o contraponto ao mito da democracia racial, pela valorização da beleza negra, dos valores negros, como forma de aumentar a autoestima do referido grupo social e permitir a criação de uma mística do movimento social que reivindica novos espaços sociais, na mídia, na universidade, no mercado de trabalho (PEREIRA, 2013).

As cotas nas universidades são parte dessa estratégia mais ampla de afirmação da identidade, do sentimento de pertença, da busca da diferença como valor fundante da alteridade e da diversidade na sociedade, em contraposição ao monismo cultural e à imposição de um único modelo estético, político, cultural (PEREIRA, 2013). Nesse sentido, a pesquisa feita na UEPB conseguiu captar um momento importante do embate social, cultural, político que a sociedade brasileira está vivendo, e a pesquisa sobre cotas tem sua importância não somente pela democratização do acesso à universidade, mas pela ampliação dessa disputa contra hegemônica colocada na sociedade para a superação das exclusões e pelo desmascaramento do mito da democracia racial.

As cotas passam a ser importantes não apenas para democratizar o acesso à universidade, mas para criar uma classe média e uma elite econômica negra que irá fomentar uma imagem e referências positivas para os negros como um todo. Esses negros participarão do núcleo de decisões das políticas públicas e das empresas que passarão a levar em conta as especificidades do grupo afrodescendente. Simultaneamente, a discussão sobre as cotas provoca embates, permeia o espaço público midiático e não midiático com o confronto ao mito da democracia racial.

## **2.2 POLÍTICAS AFIRMATIVAS NUM CONTEXTO DE DISCRIMINAÇÃO**

As políticas universalistas procuram assimilar todos os grupos, que têm diferenças e histórias de vida diferentes, de uma mesma maneira, muitas vezes reproduzindo as desigualdades de fato, tratando os diferentes como iguais. A igualdade de direitos não garante a igualdade de fato, sendo necessária a aplicação de políticas que reconheçam e valorizem as diferenças, para efetivamente promover a igualdade de oportunidade na vida, de modo que Brandão (2005) sugere um novo imperativo categórico que deve orientar a uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e de identidade, qual seja: *temos o direito de sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza, assim como temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.*

Tal imperativo categórico propõe a vigência de políticas afirmativas, que reconheçam o diferente, e promovam a reparação de grupos socialmente e historicamente excluídos ou discriminados, e de políticas universalistas, que se voltem à promoção de um mínimo de direitos sociais, econômicos e culturais a todos indistintamente.

O combate à discriminação concorre para o fortalecimento da coesão social, para a solidariedade e a reciprocidade generalizada e para a legitimação das instituições sociais, da mesma forma que contribui para o fortalecimento da participação cidadã, na medida em que legitima as instituições e fortalece a percepção de que a atuação no espaço público em busca de cidadania e do bem comum é fundamental e produz resultados. O reconhecimento dessas discriminações e a sua superação coincide com o imperativo categórico da pós-modernidade acima mencionado, da afirmação da igualdade para corrigir injustiças e do reconhecimento das diferenças quando há o risco de destruição das identidades.

Há políticas de ação afirmativa de caráter social e econômico (renda mínima), de caráter social ligado ao educacional, como por exemplo, o foi o Bolsa Escola e o é o Bolsa Família, que são formas de promoção de segmentos a ocuparem vagas no mercado de trabalho, como negros e os jovens, e todas elas são legitimadas pela compreensão de que a igualdade de oportunidade se alcança com o tratamento diferenciado aos grupos sociais diferentes, dentro da percepção do imperativo categórico anteriormente mencionado de ser diferente quando a igualdade descaracteriza e garantir a igualdade quando a diferença inferioriza, estimulando a integração social.

### **2.3 DISCRIMINAÇÃO POSITIVA E O INGRESSO NAS UNIVERSIDADES**

As propostas de políticas de ação afirmativa e discriminação positiva para o ingresso nas universidades brasileiras têm sido adotadas em algumas instituições universitárias desde 2001, e o pleito de amplas parcelas do movimento negro para que essas reservas de vagas para o ingresso nas universidades (as cotas) fossem adotadas como uma política de governo federal e de Estado foi atendido em 2012 com a instituição da lei federal das cotas para estudantes de escolas públicas, sendo que dentro desse montante deve haver um representante de todos os grupos étnicos de cada Estado na proporção encontrada na população estadual. Essa proposta tem o interesse de garantir a presença de grupos socialmente desfavorecidos nas universidades, especialmente os afrodescendentes, ao mesmo tempo em que afirma que a regulamentação desse instrumento legal será através dos fóruns de cada instituição, respeitando-se a autonomia universitária (PEREIRA, 2013).

O acesso às universidades é visto como a alternativa de ocupação de espaços institucionais, profissões de prestígio social com remuneração elevada e postos de comando na sociedade. Grande parcela do movimento negro compreende que a melhor forma de romper com a exclusão da maioria dos negros e diminuir a desigualdade de outros tantos se dará pelo acesso à Educação Superior. O resgate da história dos negros no Brasil reforça essa tese (FARIAS, 2004). Nos cinco séculos de historiografia inaugurada com a chegada e conquista dos portugueses em terras de Pindorama, quase quatro séculos se deram com a escravidão, primeiramente dos indígenas e posteriormente dos negros trazidos da África. O término da escravidão não foi acompanhado de políticas reparadoras ou de integração à sociedade, o que significou em muitos casos a passagem de uma situação de completa exclusão.

O INEP divulgou em 1999 (MEC-INEP, 1999) o Censo escolar anual, que indicava que apenas 1,5% dos estudantes universitários eram negros, e que a escolaridade de brancos e negros estava aumentando, mas a diferença entre os dois grupos se mantinha. Como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identificou que 45% da população brasileira é composta de afrodescendentes, negros e pardos (40,11% de pardos e 4,9% de negros), houve a denúncia de que as políticas universalistas de ampliação da Educação Pública do nível Básico para todos e a ampliação do número de vagas nas universidades públicas e particulares não foram suficientes para promover a inclusão do negro ou do afrodescendente nas universidades.

A situação então constatada nesse estudo de 1999 e em posteriores era de ausência do negro dos cursos universitários (QUEIROZ, 2002; TEIXEIRA, 2003; FARIAS, 2004). Essa ausência prejudica a visualização do negro em postos de trabalho e de comando na sociedade e rebaixa a autoestima das pessoas afrodescendentes, que acabam por não se reconhecer como capazes de ascender a esses postos, além de vedar o acesso aos empregos melhor remunerados.

A política assimilacionista do Estado brasileiro, que impõe uma cultura, uma forma de ver, sentir e pensar o mundo deixou as culturas afrodescendente e indígena esquecidas ou estigmatizadas, e tem como resultado a manutenção da desigualdade na ocupação de postos na sociedade moderna. Visto que há um processo de certificação social executado pelo sistema educacional, que confere a autorização a ocupar postos de comando na burocracia estatal e no mercado de trabalho, o sistema educacional seleciona na sua interação com o meio social os indivíduos pertencentes a apenas uma

determinada classe social ou grupo social para ocupar posições privilegiadas, as posições historicamente construídas desses grupos privilegiados estão preservadas.

Há outros meios menos formais de discriminação e manutenção de desigualdades que a escola, como o acesso e as promoções dentro das empresas no mercado de trabalho (discriminação de efeito desproporcional, discriminação de fato, discriminação manifesta), mas dentro da escola básica e da universidade é possível constatar um processo de reprodução social. As instituições da Educação não são diferentes das outras instituições sociais, que tendem à reprodução da estrutura de classes e de sistemas de privilégios e hierarquias (TEIXEIRA, 2003).

## **2.4 O LUGAR DE INVISIBILIDADE DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA**

Além dessa situação de exclusão dos negros das universidades que havia antes da adoção de cotas, ainda há hoje claramente uma situação de “invisibilidade do negro” nos meios de comunicação de massa. A falta de visibilidade pública e a visibilidade subalterna dos negros nos fazem perceber a desigualdade na participação econômica dos negros no Brasil (pois o negro está inserido majoritariamente de forma subalterna no mercado de trabalho). E a desigualdade na participação econômica se associa com a exclusão simbólica de sua imagem social no espaço virtual. Os meios de comunicação de massa são responsáveis pelo acesso à informação e à cultura da ampla maioria da população brasileira, e também contribuem na formação da cultura nacional, dos valores, da autoimagem e da autoestima.

Um determinado grupo social que sempre está ausente, ou está presente de forma restrita ou estigmatizada, passa pelo processo indicado por Boaventura de Souza Santos apud Brandão (2005) de imposição de apenas uma cultura num determinado Estado em detrimento das demais culturas. A ausência dos negros nas universidades tem a dupla consequência de evitar a participação desses grupos no acesso ao consumo de bens materiais e de privar um grupo social de se identificar com representantes seus em posições de comando ou valorizadas socialmente, reforçando uma autoimagem depreciada. A presença de negros em profissões graduadas permite uma imagem social positiva de reforço do referido grupo social.

Por todos esses argumentos de ascensão social e visibilidade pública, as cotas nas universidades surgem como reivindicação desses movimentos sociais. Entende-se

que de forma geral as políticas dirigidas a alguns grupos são necessárias para complementar e fortalecer as políticas universalistas. As desigualdades no Brasil têm um caráter complexo, são ao mesmo tempo desigualdades de classe, de cor de pele, de gênero e de região geográfica (PEREIRA, 2013).

As pesquisas do IBGE também indicam que na década de 1990 a escolaridade média dos negros duplicou, mas os rendimentos não se alteraram. Essas mesmas pesquisas indicam um aumento substancial da participação feminina no mercado de trabalho, mas as mulheres ganham em média 70% da renda dos homens. Esses dados comprovam também que o problema não é exclusivamente educacional, pois há variáveis de cor de pele e gênero que impedem que negros e mulheres ganhem tanto quanto homens brancos quando executam a mesma função e com a mesma escolaridade. Essa pesquisa indica que o problema da desigualdade não é exclusivamente social, implicando também as variáveis de cor e gênero.

A reivindicação por reservas de vagas nas universidades para afrodescendentes permitiu uma intensificação e uma amplitude do debate sobre o mito da democracia racial no Brasil, debate esse que já existia, desde a década de 1930, com a Frente Negra Brasileira, mas agora é feito de forma mais intensa nos meios de comunicação de massa. E as respostas negativas à proposta de reserva de vagas tinham a argumentação de que no Brasil não haveria discriminação racial, mas apenas social. Como consequência, passou a haver um debate sobre a existência ou não do racismo no Brasil, sobre a existência de privilégios, sobre a composição étnica da sociedade e da autoestima desse grupo social afrodescendente. O debate sobre as cotas para negros permitiu a presença no espaço público da sociedade brasileira da discussão sobre a identidade do negro no Brasil, o mito da democracia racial e os processos discriminatórios, além da busca da autoestima desse grupo social. Nesse sentido, a reserva de vagas, independente de sua implantação ou não, está contribuindo para a mudança da cultura política brasileira e dos valores na sociedade.

## **2.5 SOBRE A ESCOLA REPRODUTIVISTA**

As políticas universalistas de ampliação das instituições e das vagas de Educação Superior e as políticas afirmativas teriam efeito limitado no meio social segundo alguns autores, pois há dois tipos de estudos em Educação que sugerem que a

mesma não pode estar fora da realidade, ela interage e depende da realidade social que a circunda.

O trabalho de Bourdieu e Passeron (1982), *A Reprodução*, indica que a escola seleciona as pessoas com o capital cultural da classe dominante para ascender aos níveis superiores da hierarquia escolar e social. Não é possível pensar que a escola coloca todos os alunos em igual condição de competir no mercado de trabalho se há alguns que já obtêm na família e na classe social um capital cultural dominante que será valorizado na escola, enquanto outros terão um capital cultural que não será selecionado pela escola.

Há também estudos que afirmam que a escola tem eficácia limitada no aprendizado e no sucesso dos indivíduos, e que este sucesso dependeria mais da família, do meio social e do capital cultural, social e simbólico adquirido pela vivência anterior e paralela à escola.

A polêmica é longa sobre a capacidade de transformação da escola e de libertação de um lado e de seu caráter de reguladora social, de reprodutora, de instituição de aculturação social em outro polo. Evidencia-se aqui a percepção de que a escola não é isolada do social, ela está submetida às condições sociais, políticas e ideológicas, assim como às políticas públicas. A escola está também submetida à sua cultura interna e às condições socioeconômicas dos seus usuários, e no Brasil não é possível pensar em mudar a escola sem mudar a sociedade, numa relação de interdependência, com a elevação dos rendimentos econômicos da população e de maior inclusão social no trabalho.

Mas a visão reprodutivista da escola não deve ser absolutizada, deve ser ressaltada para a percepção da instituição social da escola que condiciona o acesso, a permanência e a aprendizagem nessa instituição. O debate sobre políticas universalistas e afirmativas é importante, mas essas são políticas condicionadas pelo entorno da sociedade, pelas suas circunstâncias.

## **2.6 COTAS, DIFERENCIAÇÃO, AUTOREFERÊNCIA E RECONHECIMENTO NO BRASIL**

Segundo Brandão (2005), estamos numa fase de fortalecimento dos novos movimentos sociais, e o movimento negro vive nos últimos 50 anos os fenômenos da diferenciação, da autoreferência e do reconhecimento. Um determinado grupo social

estigmatizado ou assimilado, com sua cultura e seus traços suprimidos por uma política de Estado, quando se constitui em movimento social e de resistência ele passa por um processo de diferenciação num primeiro momento de sua organização e fortalecimento. Depois esse movimento cria uma reflexão, uma identidade a partir de uma autoimagem e busca um reconhecimento pela sociedade das suas singularidades, de suas demandas e de suas contribuições ao todo social.

Assim, de acordo com o supracitado autor, é possível observar em vários discursos dos ativistas do movimento negro que talvez o principal objetivo desses movimentos não seja o acesso à universidade, mas que as pessoas se autodeclarem como negras ou afrodescendentes para terem acesso às cotas, contrariando uma tradição do racismo brasileiro de “fazer um embranquecimento” dos indivíduos, tornando-os sempre mais claros “nas conversas cotidianas” e dividindo-os numa gradação de inúmeras cores (como as utilizadas no Censo do IBGE até algum tempo atrás) espalhando num continuum de cores uma identidade que seria mais forte se fosse assumida coletivamente.

As cotas então se efetivam como uma estratégia da diferenciação e da assunção do negro, e nesse caso a estratégia da luta pelas cotas para negros na universidade está proporcionando uma contribuição muito grande à sociedade brasileira ao estabelecer o debate sobre a existência ou não do racismo, qual o tipo de racismo que há no Brasil e quem são os negros no Brasil. A criação de uma identidade é o momento da “autorreferência”, mas a luta pelas cotas também é uma busca do “reconhecimento social”, por meio da necessidade de reparação, justa em nosso entender, pelos séculos de escravidão e de políticas do Estado assimilacionista e excludente. As cotas são uma política pública que também passam a ser um reconhecimento social. Por fim, os critérios de acesso à Educação Superior não devem estar dissociados de mecanismos de permanência nesse nível, com uma política de assistência estudantil para garantir a permanência nas universidades.

O Estado é a instância na contemporaneidade que pode garantir a reciprocidade generalizada das sociedades modernas, e este deve ser fortalecido, desde que haja a participação da sociedade civil na definição de políticas públicas, de sua gestão e de seu controle. A intervenção do Estado como regulador, redistribuidor de riquezas, reparador de injustiças sociais e promotor e assegurador de direitos dos cidadãos é o instrumento que a sociedade dispõe para conquistar dos direitos das diversas gerações.

## 2.7 DURBAN E POLÍTICAS AFIRMATIVAS

A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em setembro de 2001, constitui-se em um marco importante para a redefinição da agenda das relações raciais no mundo, e particularmente no Brasil. A oportunidade de interferir tanto através da denúncia do racismo quanto a formulação de propostas que pudessem vir a ser incorporadas na declaração final e no plano de ação da conferência motivou a participação de centenas de organizações do movimento negro brasileiro, juntamente com organizações indígenas, de mulheres, de diferentes grupos religiosos, entre outros, no processo preparatório do evento, impulsionando um momento de ricos debates sobre o padrão vigente de relações raciais no Brasil (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006).

Esse padrão de relações raciais tem como marca de origem a escravidão de africanos e seus descendentes por quase quatro séculos. Através desta importação de mão de obra para trabalhos forçados, principalmente na agricultura, o Brasil construiu-se como nação, tornou-se independente e lançou as bases do que viria a possibilitar, nas primeiras décadas do século XX, o início do processo de industrialização.

O governo brasileiro iniciou, na segunda metade do século XIX e o início do século XX, o estímulo à imigração europeia, numa tentativa explícita de “branquear” a população nacional. Milhões de imigrantes europeus entraram no país durante as últimas décadas do século XIX e o início do século XX. Essa força de trabalho foi contratada preferencialmente tanto na agricultura como na indústria que estava sendo implantada nas principais cidades (SCHWARCZ, 2005).

O padrão de relações raciais que se forjou a partir daí foi com frequência interpretado como harmonioso e não polarizado, o que permitiria uma melhor convivência entre os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira. A crença na democracia racial como expressão desse padrão de convivência pacífica ganhou força nas primeiras décadas do século XX e serviu para justificar um tipo de integração da população negra, através da sua valorização do ponto de vista cultural, porém negligenciada em seus direitos e oportunidades (idem, ibidem).

O Projeto Unesco constitui-se num importante marco do estudo sobre relações raciais no Brasil e no processo de institucionalização das Ciências Sociais de uma forma geral. Alguns autores afirmam que a pesquisa Unesco frustrou suas expectativas

iniciais, ao ter identificado o preconceito racial persistente no país, com frequência descrito como “paraíso racial” (SKIDMORE, 1976).

Ao longo das décadas de 80 e 90 a atuação do movimento negro deu-se principalmente em duas frentes. Por um lado, denunciar o racismo e a discriminação raciais existentes na sociedade brasileira, que se manifestam em situações do cotidiano, limitando as oportunidades dos afrodescendentes em vários campos da vida. Assim, foi importante o surgimento de diversos serviços no formato de “SOS Racismo”, destinados a receber denúncias e encaminhá-las à justiça, fazendo um acompanhamento permanente de seus desdobramentos (ALBERTI; PEREIRA, 2007).

O ano de 1995 foi marcado por importantes acontecimentos no país em relação à questão racial, frutos principalmente de uma ampla mobilização das organizações do movimento negro tendo como foco a celebração dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Os eventos e comemorações foram desenvolvidos em grande parte por entidades do movimento negro e ONGs que atuavam especificamente nesse campo. Nesse momento, então, as principais entidades e interlocutores do movimento negro assumiram explicitamente a reivindicação por políticas de promoção da igualdade racial (RISÉRIO, 2007).

Até recentemente, a adoção de políticas de ação afirmativa para a população negra no Brasil podia ser considerada um sonho distante. Havia uma demanda por políticas específicas por parte de organizações do movimento negro. O governo brasileiro deu sinais de intenção de adotar políticas desse tipo em alguns documentos oficiais e ouvia-se falar, ocasionalmente, sobre a preocupação de algumas empresas multinacionais em relação às suas filiais brasileiras. Entretanto, seria difícil afirmar que já existisse uma política efetiva e uma orientação explícita nesse sentido (idem, *ibidem*).

O assunto ganhou relevância nos debates políticos no Brasil, especialmente em 2001, devido ao processo preparatório da Conferência de Durban. Além da mobilização do movimento negro e da visibilidade crescente de suas demandas, um aspecto importante desse processo foi o posicionamento público de alguns representantes do governo, especialmente do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, vinculado ao Ministério do Planejamento) (HENRIQUES, 2001).

O Ipea começou a divulgar dados que revelaram a dimensão das desigualdades raciais no Brasil. Não se tratava mais de um pequeno grupo de ativistas denunciando a histórica desigualdade de oportunidades entre pessoas brancas e negras: o Estado brasileiro adotou um discurso antirracista, trazendo o tema para o centro da agenda

política. O governo brasileiro também atuou, através da Fundação Cultural Palmares, na promoção de debates visando subsidiar a participação brasileira na III CMR. Foi organizado um ciclo de seminários temáticos – com recorte regional – com a participação de diversos especialistas e pesquisadores das relações raciais. Ainda no plano preparatório, após ter se recusado a sediar a Conferência Regional Preparatória das Américas (Prepcon), o governo brasileiro promoveu a Conferência Nacional Preparatória para a III Conferência contra o Racismo, que se realizou no Rio de Janeiro em julho de 2001 (idem, *ibidem*).

Constatou-se a grande visibilidade alcançada pelo movimento negro brasileiro no campo internacional. Juntamente com esta presença articulada do movimento negro brasileiro foi possível dar maior visibilidade à própria realidade do racismo no país, que durante muito tempo foi pouco conhecida e compreendida pelo resto do mundo.

## **2.8 POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA**

Segundo Carvalho (2006), a resistência às ações afirmativas deve-se à desinformação e a ignorância provenientes de uma política de silenciamento que a Academia se impôs e impôs à sociedade. Com as cotas rompe-se este silêncio e são postas questões que trazem alguns constrangimentos para alguns.

Ainda de acordo com o supracitado autor, as elites brancas brasileiras fizeram mais que só calar os dados sobre a desigualdade racial no Brasil: elas contribuíram para a sua reprodução. Por sua vez, os intelectuais negros tentaram, ao longo de todo o século XX, denunciar a realidade de exclusão racial e encaminhar propostas de apoio estatal à população negra. Em todas as tentativas, porém, seu discurso foi silenciado ou retirado do circuito hegemônico de comunicação do país. No momento em que as ações afirmativas começaram a entrar em pauta no ensino superior, foi preciso resgatar as reivindicações históricas da intelectualidade negra, mesmo até para desfazer uma ideia simplista de que o objetivo era apenas “copiar o modelo norte-americano”.

A meta das ações afirmativas que estão em voga é deselitizar radicalmente o ensino superior público e com isso demandar da universidade pública um retorno à sua função social, desvirtuada há muito pela sua homogeneidade de classe. Sabe-se agora que é possível formular políticas públicas para a população negra considerada como um grupo social diferenciado no interior da nação e não apenas como indivíduos negros. O

modelo estereotipado do Brasil como uma nação construída basicamente de brancos, negros e índios, pode continuar, porém tratando-o agora devidamente como três coletivos merecedores de tratamento equânime por parte do Estado. É enquanto benefício a um coletivo que a reivindicação de cotas para negros é ética e politicamente defensável.

A tradição acadêmica que foi reproduzida no Brasil foi consolidada, enquanto instituição política e social, em todos os países ocidentais no início do século XIX. Como tal, é fruto direto do projeto de modernidade da sociedade capitalista que tinha como prioridade a industrialização e a urbanização completas, que supostamente construiriam um novo espírito humano metropolitano, liberto do trabalho agrícola e industrial e individualista em sua ideologia.

As estantes das nossas bibliotecas estão repletas de obras que narram essa saga da institucionalização das Ciências e dos cursos universitários no século XIX. O que geralmente não se comenta (e que é crucial para enxergar a situação das nossas universidades) é que esse mundo ocidental, moderno, industrializado, metropolitano, de saber disciplinado e burocratizado, era também um mundo branco e racista.

O auge da expansão das Academias de Ciências e dos cursos universitários delas correlatos coincidiu com o auge do colonialismo e do imperialismo – traduzido em termos que nos afetam diretamente, eram os europeus e norte-americanos de pele clara que produziram o saber que, com sua ajuda e tutela, supostamente podia ser transladado para todas as demais regiões do planeta, onde viviam os homens de pele escura.

O imaginário da Academia tal como se difundiu nos nossos países é a continuação de um imaginário ocidental fundamentalmente racista. O imperialismo cultural europeu do século XIX através da cultura chamada erudita e o norte-americano através da cultura de massa construíram uma hierarquia racial de seres humanos dentro da qual os negros foram levados a ocupar uma posição subalterna.

Desse modo, se branca e racista era a escola básica brasileira nos anos trinta, como seria a composição dos docentes e alunos das grandes instituições de ensino superior que então se consolidaram? As Universidades Federais mais antigas (UFRJ, UFPR, UFRGS) eram brancas de formação e brancas de destino: o objetivo era crescer atraindo professores e cientistas da Europa, continuando o mesmo recorte étnico da política de imigração do século XIX, agora afinada para atrair a elite científica dos países formadores do poder econômico e político desses Estados (alemães, italianos, acrescidos dos dois países de Academia também poderosa: Inglaterra e França). O auge

desse projeto de branqueamento universitário foi a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934 e que abriu suas portas para absorver o maior número possível de professores europeus (CARVALHO, 2006).

Assim, é sintomático dessas lutas anti-racistas na Academia metropolitana que os Estudos Culturais, área interdisciplinar de origem crítica e contestatória do conservadorismo da Sociologia, da Antropologia e dos Estudos de Comunicação, tenha justamente como seu fundador um negro: Stuart Hall.

Em pleno século XXI ainda existem dúvidas sobre quem obtém mais acesso ao ensino superior no Brasil e sobre quem consegue concluir esse nível de formação acadêmica. Uma breve incursão nos dados publicados pelo IPEA (2008), segundo o autor supracitado, pode sanar essas dúvidas, mostrando que são as pessoas ditas brancas as que conseguem passar por todos os níveis educacionais com maior facilidade e sucesso. As pessoas negras são aquelas que menos possibilidades têm de conseguir fazer o mesmo percurso em toda a sua extensão; não apenas na escola, mas na sociedade como um todo.

A fim de transformar essa realidade e de buscar o caminho da equidade racial é que surgiram, a partir do ano 2002, as políticas públicas de Ação Afirmativa, como resposta imediata à III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata, realizada em Durban, África do Sul (2001). Essas políticas se aplicam, entre outros âmbitos, à questão da educação no ensino superior, como medida de equidade social entre a população negra e a população branca no Brasil. Nesse processo estão implicados a formalização acadêmica propriamente dita, como a questão das vagas, a frequência e o desempenho do (a) estudante, assim como outros aspectos, não diretamente relacionados ao fator acadêmico, mas que estão na base daquilo que significa transformar-se em um sujeito acadêmico.

Na III Conferência de Durban, 2001, anteriormente citado, o Brasil pode reconhecer-se e assumir-se como um país racista, tendo se comprometido, na pessoa do Presidente da República daquela época, Fernando Henrique Cardoso, a combater esse racismo e a discriminação dele decorrente. A partir desse ato internacional assegurado pela presidência da república, é que passaram a ser viabilizadas políticas públicas de ação afirmativa como o caminho viável de reconhecimento e busca de reparação social para com a comunidade negra por meio da educação formal em todos os níveis, muito especialmente em nível superior.

A partir dos anos 2000, no Brasil, intensificaram-se as discussões entre estudiosos, educadores, docentes das instituições de ensino, dirigentes do sistema educacional do país, população em geral, com a participação significativa dos movimentos sociais, sobre a necessidade de políticas de ações afirmativas diante das desigualdades históricas de acesso dos candidatos às universidades públicas, levando em conta suas condições de classe, de raça e de etnia. As ações afirmativas se baseiam no fundamento de que há uma dívida histórica com relação a grupos considerados minoritários e, por isso, as políticas públicas devem também ser voltadas para a redução das desigualdades.

Assim, as ações afirmativas podem ser compreendidas como ações compensatórias e que buscam a correção de uma situação de discriminação e desigualdade em que se encontram determinados grupos sociais. Desse modo, ao serem discutidas as ações afirmativas busca-se reduzir as consequências da exclusão social que atinge grupos discriminados por razões étnicas ou raciais. O objetivo de estabelecer democracias multiculturais passou a fazer parte de uma tendência atual de políticas de desenvolvimento dado o reconhecimento amplamente difundido de que a discriminação baseada na identidade cultural constitui um obstáculo ao exercício da liberdade individual.

O reconhecimento das particularidades dos sujeitos de direito conduziram o Estado a buscar formas específicas de enfrentamento das desigualdades sociais. Nesse sentido, o conceito de igualdade formal passa a ser questionado, dando espaço para concepções que valorizam a promoção da igualdade pelo tratamento desigual aos desiguais.

Segundo Santos (2013), as políticas de identidade e as políticas multiculturalistas buscam corrigir as consequências da exclusão social que atinge grupos discriminados por razões étnicas ou raciais. O objetivo de estabelecer democracias multiculturais passou a fazer parte de uma tendência dos anos 2000 de políticas de desenvolvimento dado o reconhecimento amplamente difundido de que a discriminação baseada na identidade cultural – étnica, religiosa e linguística – constitui um obstáculo ao exercício da liberdade individual e ao desenvolvimento humano.

Como mostra o referido autor, o Relatório do Desenvolvimento Humano de 2004 das Nações Unidas sustenta que, para tornarem-se mais inclusivos, os Estados-nação precisam adotar políticas que reconheçam explicitamente diferenças culturais. A democracia, o crescimento econômico a favor dos pobres e a expansão socialmente

igualitária de oportunidades constituem bases necessárias, porém insuficientes, para o desenvolvimento.

Democracias bem desenvolvidas incapazes de acomodar grupos étnicos, linguísticos e religiosos facilitam a ascensão de grupos extremistas. Ademais, há fortes evidências de que o crescimento econômico por si não promove automaticamente a superação da discriminação racial. A expansão universal de programas e oportunidades sociais, mesmo no paradigma do Estado de Bem-Estar Social, não eliminou a desigualdade racial e étnica. Portanto, são necessárias políticas multiculturais que reconheçam de maneira explícita a exclusão étnica e racial.

Para Santos (2013), variáveis econômicas desempenham um papel relevante em todas as teorias que pretendem suceder as abordagens da modernização, destacando etnia e raça como variáveis independentes no processo de desenvolvimento. Nessas teorias, a dimensão econômica do conflito étnico é posta em termos de conflitos de distribuição de recursos. A distribuição é aí vista como um jogo de soma zero no qual competem por recursos políticos e econômicos no processo de construção da nação – uma dimensão de desenvolvimento que é muitas vezes omitida das teorias originais da modernização. See (1986) apud Santos (2013), entretanto, defende que é a combinação de interesse material e laços afetivos que faz da etnia um recurso potente, embora intangível, para a mobilização e a organização de indivíduos em busca de um interesse coletivo.

As ações afirmativas tem-se mostrado um tema muito interessante e ao mesmo tempo desafiador para o pensamento acadêmico, tão acostumado a pensar dentro de limites disciplinares. Sua natureza é eminentemente pluridisciplinar, senão transdisciplinar. Sociologia, demografia, ciência política, administração, história, ciência da educação, antropologia, todas essas disciplinas têm muito a contribuir para o debate e o aperfeiçoamento de tais políticas, mas nenhuma consegue dar conta sozinha do assunto. Ou seja, para se pensar as ações afirmativas é preciso se colocar em um lugar que está além das identidades disciplinares estritas.

Ademais, é preciso questionar até mesmo o papel das disciplinas, da universidade e do conhecimento acadêmico na reprodução das formas brutais e desumanas de desigualdade que se pretende combater com essas políticas. Essa posição, que não está completamente protegida pelos rituais disciplinares de neutralização de valores, mostra-se, portanto, eminentemente política. E é por ser política que se deve pensar o tema em relação às questões basilares da política – a nação, sua constituição

como corpo societário e Estado, e o desenvolvimento, que tem historicamente se apresentado como seu desiderato.

## **2.9 AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL: CONCEITO E CONTEXTO**

Consoante Heringer (2006), a promoção da igualdade racial no Brasil ganhou relevância nos debates políticos, especialmente em 2001, em razão do processo preparatório da Conferência Mundial Contra o Racismo (CMR), Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Além da mobilização do Movimento Negro e da visibilidade crescente de suas demandas, um aspecto importante desse processo foi o posicionamento público de alguns representantes do governo, especialmente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, vinculado ao Ministério do Planejamento (IPEA), que divulgou dados revelando a dimensão das desigualdades raciais no Brasil.

Durante a CMR, foi divulgado o Relatório Oficial do governo brasileiro, incluindo a recomendação da adoção de cotas para estudantes negros nas universidades públicas. O Relatório, levado pela delegação oficial brasileira à Durban, refletiu debates ocorridos nos eventos oficiais preparatórios e também pontos consensuais resultantes do trabalho do Comitê Nacional.

Em relação à Comunidade Negra, o documento apresentava um diagnóstico baseado nos dados divulgados pelo IPEA e na Legislação vigente; relacionava então as medidas que o governo brasileiro já havia tomado ou vinha tomando, principalmente aquelas contidas no Plano Nacional de Direitos Humanos; e em seguida, listava um conjunto de 23 propostas destinadas à promoção dos direitos da população negra. Entre estas se encontravam a adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo, com especial ênfase nas áreas de educação, trabalho, titulação de terras e o estabelecimento de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes de quilombos. Incluía também a criação de um fundo de reparação social gerido pelo governo e pela sociedade civil destinado a financiar políticas de cunho inclusivo no âmbito da educação; e por fim, como última medida da lista, a adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso de negros às universidades públicas. Esta foi, sem dúvida, a medida que despertou maior interesse e suscitou o mais amplo debate a partir de sua divulgação (HERINGER, 2006).

Segundo Feres Júnior e Zoninsein (2006), de modo geral, as ações afirmativas podem ser definidas como medidas redistributivas que objetivam destinar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente. Agrupados sob essa denominação encontram-se procedimentos distintos que visam a promover a diversidade e acabar com as desigualdades e que, não raro, atendem a reivindicações coletivas, como distribuição de terras, de moradias, medidas de proteção a estilos de vida ameaçados e políticas de identidade.

A ação afirmativa se distingue das políticas antidiscriminatórias puramente punitivas por atuar em favor de coletividades discriminadas e indivíduos que potencialmente são discriminados, podendo ser compreendida tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Políticas antidiscriminatórias puramente punitivas só se destinam a coibir comportamentos e práticas que promovam discriminação, sem, contudo cuidar da elevação das condições de vida de grupos e indivíduos discriminados.

Esta visão é ratificada por Heringer (2006), que sustenta que 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.

Para a mencionada autora, ao contrário das leis antidiscriminatórias, que apresentam remédios aos quais os trabalhadores podem recorrer após terem sofrido discriminação, as políticas de ação afirmativa têm 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 constituem uma proteção contra a discriminação.

No Brasil, de acordo com Feres Júnior e Zoninsein (2006), as políticas de ação afirmativa foram adotadas somente a partir do processo de redemocratização do país, a partir do momento em que diversos grupos e organizações sociais, até então silenciados pelo regime autoritário, passaram a demandar direitos abertamente. Amplamente documentadas a partir dos estudos de mobilidade social de Hasenbalg (2005), as desigualdades raciais passam a ganhar cada vez mais visibilidade pública e

governamental no final dos anos 1990, em especial depois da divulgação de análises feitas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (PAIVA, 2010). Além de um movimento transnacional em direção a políticas identitárias, foram importantes para a consolidação do debate sobre as iniquidades raciais no Brasil tanto a construção de uma agenda de reivindicações pelo Movimento Negro desde a década de 1980 como também a receptividade dessas demandas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em especial, de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Para Santos (2012), no Brasil essas ações têm se mostrado diferenciadas. No período da redemocratização houve uma grande demanda dos movimentos sociais para a inclusão de capítulos específicos para negros e indígenas e a inclusão de temáticas curriculares no ensino fundamental e médio; entretanto, no período dos anos 80-90 do século passado, as respostas institucionais foram asseguradas basicamente na Constituição Federal e nas Estaduais, com a elaboração de capítulos específicos. Somente no início do século XXI é que podemos perceber uma significativa mudança, na medida em que várias instituições do ensino superior adotaram ações afirmativas para negros e indígenas, com ênfase no sistema de cotas. E desde 2003 há a obrigatoriedade das temáticas história e cultura do negro no Brasil nos currículos escolares, sancionada através da Lei nº 10.639/03, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Os casos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj – e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – Uenf – foram os primeiros a chamar a atenção da grande imprensa e da opinião pública. Em um primeiro momento, essas duas universidades reservaram 40% das vagas para a “população negra e parda”, de acordo com os termos da Lei Estadual n. 3.708, de 9 de novembro de 2001. Tal medida, contudo, não foi a primeira a alterar o sistema de seleção para ingresso em ambas as universidades. Antes disso, em 28 de dezembro de 2000, já havia sido sancionada a Lei n. 3.524, que havia instituído 50% das vagas nas universidades estaduais para alunos de escolas públicas. No primeiro vestibular sob esse sistema, em 2003, portanto, 90% das vagas estariam destinadas ao sistema de cotas. As universidades, no entanto, decidiram introduzir as cotas raciais dentro das cotas para estudantes egressos da rede pública.

Como mostram Feres Júnior e Zoninsein (2006), em resposta às críticas que se seguiram ao episódio, as leis estaduais n. 4.151, de 2003, e n. 5074, de 2007, alteraram a proporção e distribuição das vagas reservadas, instituindo 20% para alunos oriundos

da escola pública, 20% para “candidatos negros” e 5% para pessoas com deficiência, indígenas e filhos de policiais civis e militares, de bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. Os candidatos que optam pelas cotas têm ainda que atender a um critério de carência socioeconômica. Inicialmente a UERJ e a UENF não exigiam que os candidatos que concorriam pelas cotas para “negros” comprovassem baixa renda, e isso suscitou críticas em torno da possibilidade de o sistema beneficiar uma “classe média negra”.

Sendo assim, como propõe Santos (2013), nesse processo não se verifica um simples reconhecimento da contribuição das diferentes populações na formação cultural do país, algo que ocorreu desde os anos trinta, notadamente entre intelectuais, e que foi, desde os anos de 1960, incorporado até pelas instâncias governamentais. Trata-se, no último decênio, da reivindicação de direitos pelos movimentos sociais e elaboração de políticas públicas cujo foco é um discurso direcionado para a inclusão social. Portanto, há que se verificar o que significou políticas educacionais diferenciadas em instituições que priorizavam até o último decênio um discurso universalista baseado no mérito para o ingresso no ensino superior.

## **2.10 DILEMAS SUSCITADOS PELAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL**

Na visão de Santos (2012), ainda que outros países tenham estabelecido políticas de ação afirmativa, a discussão na sociedade brasileira tendeu a priorizar os Estados Unidos como o locus da comparação para políticas que estabelecem o critério racial como caminho para promover equidade. Desde o século passado, os Estados Unidos são o país que serve para a comparação das desigualdades entre brancos e negros e adoção de políticas que possam dirimir as desigualdades raciais na sociedade brasileira, assim como no argumento contrário à adoção do sistema de cotas. As motivações deste viés exclusivista americano na sociedade brasileira são consoante o referido autor de natureza histórica, sociológica e política.

No século XIX, como sustenta Santos (2012), abolicionistas americanos e brasileiros privilegiam comparações entre os dois sistemas escravocratas. No século XX, vários estudos sociológicos e antropológicos desenvolvidos nos Estados Unidos e no Brasil priorizaram as diferenças raciais entre os dois modelos de sociedade. Os

conceitos de raça e classe passaram a ser tidos como instrumentos analíticos para se entender as razões da permanência das desigualdades, principalmente a partir da década de 40, e assim têm permanecido no debate acadêmico.

Segundo o autor acima mencionado, o uso recente do termo “ação afirmativa” é resultado da influência estadunidense na discussão das ações afirmativas voltadas para a população negra. Ainda que o governo Franklin Roosevelt, no ano de 1941, e o governo Lyndon Johnson, em 1964, tenham criado instrumentos legais para impedir a discriminação racial a negros na seleção e recrutamento para o serviço público, o termo passou a ser um designativo de referência a ações voltadas para igualdade de oportunidades com a pressão do movimento dos direitos civis dos negros. No ano de 1961, o presidente John F. Kennedy cria a Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego, e, a partir de então, o termo “ação afirmativa” passa a ser publicizada e popularizada.

No Brasil, de acordo com Medeiros (2007), embora a expressão “ação afirmativa” seja quase que invariavelmente associada à experiência norte-americana, vista como algo que se aplica exclusivamente aos negros e reduzida à política de cotas, a ideia de dispensar um tratamento positivamente diferenciado a determinados grupos em função da discriminação de que são vítimas já está presente na legislação brasileira há muito tempo. Exemplo disso é a chamada Lei dos Dois Terços, implementada na década de 1930 para garantir a participação majoritária de trabalhadores brasileiros nas empresas em funcionamento no Brasil, numa época em que muitas firmas de propriedade de imigrantes costumavam discriminar os trabalhadores nativos, sobretudo em São Paulo e nos Estados do Sul. Também existem leis garantindo o emprego a portadores de deficiência (cota de cinco por cento nas empresas com mais de mil empregados e de até 20% nos concursos públicos) e a participação de mulheres nas listas de candidatos dos partidos (mínimo de 30% e máximo de 70% para ambos os sexos), para não falar na discriminação positiva em relação a uma infinidade de outros grupos: crianças, jovens, idosos, micro e pequenos empresários, etc.

Neste sentido, Medeiros (2007) cita textualmente as palavras do ministro Marco Aurélio Mello, ex-presidente do Supremo Tribunal Federal, para quem é preciso resgatar o que chama de “dívidas históricas” para com as “minorias”. Afirma o ministro:

[...] É preciso buscar-se a ação afirmativa. A neutralidade estatal mostrou-se nesses anos um grande fracasso; é necessário fomentar-se o acesso à educação; urge contar-se com programa voltado aos menos favorecidos, a abranger horário integral, de modo a tirar o menor da rua, dando-se-lhe condições que o levem a ombrear com as demais crianças. O Estado tem enorme responsabilidade nessa área e pode muito bem liberar verbas para os imprescindíveis financiamentos nesse setor; pode estimular, mediante tal liberação, as contratações. E o Poder Público deve, desde já, independentemente da vinda de qualquer diploma legal, dar à prestação de serviços por terceiros uma outra conotação, estabelecendo, em editais, quotas que visem a contemplar as minorias. O setor público tem à sua disposição, ainda, as funções comissionadas que, a serem preenchidas por integrantes do quadro, podem e devem ser ocupadas também consideradas as minorias nele existentes (MELLO, 2001, p.5 apud MEDEIROS, 2007, p. 124).

De acordo com o autor supracitado, não é recente a reivindicação da implementação governamental de medidas especiais voltadas à promoção dos afro-brasileiros. Já na década de 1940, segundo Medeiros (2007), entre as reivindicações apresentadas no Manifesto à Nação Brasileira, fruto da Convenção Nacional do Negro Brasileiro, organizada pelo Teatro Experimental do Negro liderado por Abdias Nascimento, destaca-se a seguinte:

4) Enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares.

No entanto, a primeira proposta legislativa com esse intuito só viria a ser apresentada quase 40 anos depois, também por Abdias do Nascimento, a época deputado federal pelo Rio de Janeiro, através do Projeto de Lei no 1.332, de 1983, que

[D]ispõe sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo art. 153, § 1º da Constituição da República.

Este projeto abrange as áreas do emprego, público e privado, e da educação, estabelecendo cotas de 20% para homens negros e de 20% para mulheres negras em todos os “órgãos da administração pública, direta e indireta, de níveis federal, estadual e municipal”, incluindo as Forças Armadas, “em todos os escalões de trabalho e de

direção” (art. 2º), assim como nas “empresas, firmas e estabelecimentos, de comércio, indústria, serviços, mercado financeiro e do setor agropecuário” (art. 3º). Estabelece também para estudantes negros 40% das bolsas de estudos concedidas pelo Ministério e Secretarias de Educação, estaduais e municipais, assim como 40% das vagas do Instituto Rio Branco, estas últimas igualmente divididas entre homens e mulheres (art. 7º). Não se restringe, entretanto, a medidas numéricas, pois exige que o Ministério e as Secretarias de Educação estudem e implementem “modificações nos currículos escolares e acadêmicos, em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação)”, com o objetivo de incorporar ao conteúdo dos cursos de História do Brasil e de História Geral “o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes” e também das civilizações africanas, “particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão europeia [...]” (art. 8º).

Consoante Medeiros (2007), tal projeto não chegou sequer a ser apreciado, mas vale observar que algumas das medidas nele contidas acabaram sendo implementadas, embora muito mais tarde, como é o caso das bolsas de estudos para negros no Instituto Rio Branco, criadas no Governo Fernando Henrique, e das modificações curriculares recentemente instituídas pelo Governo Lula, por meio da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que, alterando o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras.

Apesar de toda a polêmica em torno do tema, o debate sobre ação afirmativa no Brasil ainda é caracterizado pela desinformação, como nos mostram Segato (2005-2006), Feres Júnior e Zoninsein (2006), Medeiros (2007), bem como Paiva (2010). Segundo estes autores, a maioria dos brasileiros desconhece o que seja ação afirmativa e, entre os poucos que já ouviram falar sobre isso, a ideia é de que se trata exclusivamente de “cotas”, que teriam sido implementadas nos Estados Unidos, nas mais diversas áreas, para beneficiar apenas os negros – e que não teriam obtido muito êxito, já que muitas vezes são publicizados incidentes envolvendo racismo naquele país. As opiniões contrárias tendem a predominar, tanto à direita quanto à esquerda do espectro político, embora certo número de intelectuais de vulto venha se manifestando a favor, alguns até reconhecendo terem sido convencidos a mudar de opinião no transcurso do próprio debate, dada a força que identificaram na argumentação favorável.

Outro dado significativo nesse debate é que ele tem obrigado a “sair do armário” muitos defensores da suposta “democracia racial” brasileira, exatamente como

formulada há quase sete décadas – para os quais o Brasil seria mesmo, sob esse aspecto, um verdadeiro paraíso –, ou ligeiramente modificada, para admitir a existência de preconceito e discriminação raciais, que, no entanto, não seriam tão frequentes ou significativos a ponto de desmentir a visão de senso comum do Brasil como o campeão mundial do anti-racismo. Temos, assim, como os autores acima referidos nos mostram, dois tipos de opositores da ação afirmativa no Brasil: os que a julgam desnecessária num país que “não tem esses problemas” e os que, enxergando *alguns* problemas dessa natureza entre nós, prefeririam utilizar, para enfrentá-los, medidas universalistas, com ênfase em propostas genéricas para “aperfeiçoar a educação pública” ou em campanhas publicitárias para “melhorar a imagem do negro”. Os defensores dessa posição, tanto uns quanto outros, costumam compartilhar um desprezo sumário pelas pesquisas numéricas sobre desigualdade racial, deixadas de lado como “suspeitas” ou até mesmo “impatrióticas”, quando não apresentadas como frutos de uma conspiração orquestrada por interesses alheios preocupados em criar obstáculos à transformação do Brasil numa grande potência.

Conforme Medeiros (2007) é possível resumir os argumentos contrários à ação afirmativa no Brasil da seguinte maneira: *argumento 1* – aqueles que lhes são contrários afirmam que ela vai de encontro ao princípio da igualdade, tal como definido no artigo 5º da Constituição, o qual reza que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”; *argumento 2* – subverte o princípio do mérito, ao possibilitar que uma pessoa se classifique num concurso, tal como o vestibular, tendo obtido nota menor do que outras – e com isso pode prejudicar o próprio desenvolvimento científico e cultural do país; *argumento 3* – é de aplicação impossível, dado ao fato da miscigenação, que impossibilita classificar quem é negro no Brasil (uma variante desse argumento sustenta, com base em dados da PNAD de 1976 –, muitas vezes, de modo equivocado, referidos como sendo do Censo – que as categorias de raça/cor nem mesmo fazem sentido para a maioria da população brasileira); *argumento 4* – é, no final das contas, prejudicial para os próprios negros, que acabarão vítimas do estigma da incapacidade, cristalizando-se, assim, ainda mais o preconceito e a discriminação raciais no país; *argumento 5* – desvia as atenções do verdadeiro problema, “a questão social”, que deve ser enfrentada com medidas redistributivas de caráter universalista; *argumento 6* – não deu certo nos Estados Unidos (único país utilizado como referência), argumento geralmente apresentada sem referência a indicadores, ou mencionado apenas através do fato genérico de o racismo não ter acabado naquele país.

Faz-se necessário, pois, passar em revista estes argumentos de modo analítico e crítico, como o fazem os defensores da ação afirmativa, tal qual nos mostra Medeiros (2007). No que tange ao argumento 1, da inconstitucionalidade, este tem sido desconstruído por um grupo de juristas de renome, entre eles os ministros Marco Aurélio Mello, Celso Bandeira de Mello e Joaquim Barbosa Gomes, do Supremo Tribunal Federal, que se manifestaram sobre o tema. Para estes, o princípio constitucional da igualdade, contido no artigo 5º, diz respeito à “igualdade formal” de todos os cidadãos perante a lei. Porém, a “igualdade de fato” é apenas um objetivo a ser alcançado, como pode se entender através do artigo 3º da mesma Constituição, cujo inciso IV define como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Como diz Marco Aurélio Mello: “não basta não discriminar, é preciso promover [...] as mesmas oportunidades” (apud MEDEIROS, 2007, p. 128), o que tem sido feito em relação a diversos segmentos de nossa sociedade. Nestes casos, conforme Medeiros (2007), o que se pratica é “discriminação positiva”. Considerá-la constitucional para esses grupos e inconstitucional para os negros é inaceitável, tanto do ponto de vista ético como jurídico.

Já o segundo argumento, que se refere à questão do mérito, relaciona-se ao debate específico sobre a questão das cotas na universidade. Quem participa dele, segundo Medeiros (2007), geralmente deixa de lado uma outra discussão, que vem sendo mantida há anos, a respeito da credibilidade do Vestibular como instrumento de admissão ao Ensino Superior. Para muitos especialistas, o Vestibular não seria eficaz para avaliação das possibilidades de sucesso do estudante, seja do ponto de vista acadêmico ou – principalmente – do futuro desempenho no mercado de trabalho. Para estes, o Vestibular mede unicamente a capacidade de fazer Vestibular. Exemplo disso, como mostra o autor acima mencionado, são reportagens recentemente publicadas mostrando que os Reitores de nossas principais universidades públicas, caso se submetessem aos Vestibulares de suas próprias instituições, não passariam. E a maioria dos alunos aprovados num Vestibular também não passaria, caso fosse submetida a ele no ano seguinte. Comprova-se, assim, que o Vestibular constitui apenas um método de seleção que poderia ser substituído por outros, já que não guarda uma relação direta com a *performance* futura.

Deste modo, Medeiros (2007) afirma que o que os defensores da ação afirmativa sustentam não é o desprezo do mérito como critério de admissão à Universidade (ou ao

mercado de trabalho), mas a reelaboração desse critério de modo que ele seja não somente mais justo, como também mais eficiente como critério de avaliação. Isso significa levar em consideração fatores como filiação racial, origem, renda, local de moradia e outros, aliada com a capacidade de superar obstáculos.

O argumento 3, como propõe Medeiros (2007), sugere que a miscigenação impossibilita a identificação dos possíveis beneficiários da ação afirmativa no Brasil. Para o referido autor, este é de todos os argumentos o mais “falacioso”, pois que seus defensores empregam, oportunística e concomitantemente, duas visões de raça que eles próprios costumam mostrar como opostas: a brasileira e a norte-americana. Desse modo, mesmo condenando esta última por ser racista, pois enxerga como negro qualquer indivíduo, mesmo que fenotipicamente branco, apenas por ter um único e distante ancestral negro conhecido, não hesitam em adotá-la, por pura conveniência, invocando supostos bisavós negros para *provar* que também eles seriam negros, e desse modo confundir o jogo. Ora, a construção de raça se deu de forma diferente, por motivos sócio históricos, nas duas sociedades, o que originou, nos Estados Unidos, a *one drop rule* e, no Brasil, a regra da aparência – é branco quem parece branco. Nenhum dos dois sistemas é melhor ou pior, nem mais ou menos válido, em si, do que o outro. O que não se pode é, sem atropelar a ética, utilizá-los alternativamente, ao sabor das conveniências do momento.

Propor a impossibilidade da implementação da ação afirmativa no Brasil devido a dificuldade de classificação de quem é negro ou branco é sustentar o paradoxo de que algo é ao mesmo tempo possível e impossível, como afirma Medeiros (2007). Isso porque, pessoas consideradas negras (pretas ou pardas) são vítimas no Brasil de uma discriminação negativa em resultado da qual se veem inferiorizadas, em relação àquelas consideradas brancas, em praticamente todas as esferas da vida social. Não há, para isso, nenhuma dificuldade em identificá-las. Contudo, quando se fala em compensá-las pela discriminação sofrida, propiciando-lhes mecanismos preferenciais de ascensão no mercado de trabalho, na educação superior e na arena empresarial, levantam-se as mesmas vozes que sempre defenderam a singularidade da experiência racial brasileira, só que agora para, adotando subitamente o critério norte-americano da hereditariedade, criar obstáculos para que tais mecanismos sejam implementados.

Por outro lado, isso não significa, seguindo a linha de pensamento de Medeiros (2007), ignorar que, em determinados casos, possa existir certa dificuldade nessa identificação. Esta dificuldade, no entanto, não se restringe à questão de raça. Qual é,

por exemplo, o limite definidor da pobreza? Ou quais são as linhas demarcadoras da velhice? Há muita discordância em relação a isso, mas ninguém chega ao ponto de defender a inaplicabilidade de programas destinados a combater a pobreza ou os males associados à velhice.

Seguindo-se a mesma linha de raciocínio, a existência de graves desigualdades raciais (jamais desmentidas, ao menos de modo academicamente adequado) aponta para a necessidade – e o dever – de se criarem mecanismos para enfrentar o problema da discriminação racial. Em tom de ironia, chega-se a propor que se contratem, para tal identificação, os próprios agentes principais da discriminação racial, como policiais, porteiros de edifícios e profissionais de recrutamento e seleção.

Por sua vez, o quarto argumento assume lugar de destaque, conforme Medeiros (2007), por ser sustentado por pessoas que nunca mostraram qualquer preocupação com a sorte e o destino dos afro-brasileiros, mas que de uma hora para outra se apresentam como “verdadeiros paladinos da igualdade racial”. Este seria, segundo o autor mencionado, um argumento, em geral, pouco elaborado, e que não suporta a pressão de quaisquer confrontos, pois que as leis adotadas nos estados onde as ações afirmativas já foram implementadas, assim como as medidas administrativas aprovadas pelos Conselhos Universitários das Instituições de Ensino Superior onde essa política também vigora garante apenas o ingresso do estudante, mas não sua graduação: para obtê-la, ele terá de preencher todos os requisitos acadêmicos exigidos para a aprovação. Se conseguir alcançá-lo, seu diploma será exatamente igual a todos os outros, sem que dele haja a marca do ingresso por meio de uma cota racial. Como poderá o futuro empregador saber que foi esse o caso? E, do ponto de vista da autoestima, o que seria melhor: entrar na universidade por meio de cota – ou outras formas de ação afirmativa – ou simplesmente ficar fora dela, graças aos mecanismos de exclusão racial amplamente descritos acima?

O quinto argumento tem como característica um duplo vício, qual seja: baseia-se apenas no senso comum e é estritamente maniqueísta, como sustenta Medeiros (2007). Sendo assim, é necessário primeiramente pontuar que não basta afirmar que “o problema é social e não racial”, como popularmente poderia ser feito. É preciso demonstrá-lo por meio de prova, de evidências. E, para isso, demonstrar academicamente serem inválidos os números da desigualdade racial, ou encontrar uma forma de explicá-los que exclua a raça como principal fator causal. Até agora não se conseguiu fazê-lo. Depois, é necessário demonstrar que medidas universalistas podem

resolver problemas específicos de determinados grupos. Dizer que medidas destinadas a resolver os problemas da população pobre terão o poder de solucionar os problemas dos negros apenas pelo fato de estes constituírem a maioria daquela população é o mesmo que defender uma solução idêntica para os problemas de gênero: já que a maioria dos pobres é do sexo feminino, como revelam as estatísticas, as desigualdades de gênero seriam reduzidas quando se reduzissem as desigualdades sociais.

O maniqueísmo dessa “solução” é algo que “salta aos olhos” –“ é uma coisa *ou* outra, *ou* se ataca a pobreza *ou* se enfrenta a questão racial” (MEDEIROS, 2007, p. 131) quando é visível que se trata de problemas diferentes, ainda que relacionados, como duas linhas sinuosas que se entrelaçam e se separam, e que portanto exigem soluções distintas, embora coordenadas. Valeria lembrar ainda que medidas universalistas de combate aos malefícios associados à pobreza tendem a beneficiar desproporcionalmente os pobres brancos. Desse modo, por exemplo, uma política educacional que proporcione a melhoria geral dos padrões de ensino público acabará beneficiando mais os pobres brancos do que os pobres negros. É isso, afinal, que tem acontecido nos últimos 70 anos, como se pode constatar pelo trabalho de Henriques (2001).

Por fim, o sexto argumento, facilmente passível de desconstrução através de uma simples revisão da evolução dos números referentes à população afro-americana. Como mostra Medeiros (2007), os defensores deste argumento não costumam apresentar os indicadores que sustentem sua tese, restringindo-se a fazer menções genéricas ao fato de o racismo não ter sido eliminado nos Estados Unidos. Trata-se, evidentemente, de um sofisma, já que a ação afirmativa não tem esse objetivo – que, de resto, não poderia ser atingido senão, talvez, por um amplo conjunto de ações de curto, médio e longo prazo –, mas tão-somente o de proporcionar a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho, na educação superior e no mundo empresarial.

## **2.11 UM RETRATO DE POUCO MAIS DE UMA DÉCADA DA AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

De acordo com Lázaro, Calmon, Lima e Oliveira (2012), os dados do Censo da Educação Superior de 2011, apresentados em outubro de 2012, pelo então ministro da Educação Aloizio Mercadante, evidenciam o crescimento das matrículas e o aumento da participação das vagas das instituições federais no conjunto das universidades públicas. Apesar de expressivo crescimento – os ingressos nas instituições federais dobraram

entre 2003 e 2011 –, 74% de todas as matrículas de graduação estão no setor privado, ao passo que o setor público responde por 26%.

Para os autores supracitados, os dados ainda revelam um processo de diminuição das desigualdades e a progressiva incorporação de grupos historicamente excluídos desse nível de ensino. Uma rápida análise dos números mostra a necessidade de o país aumentar as políticas públicas que garantam o efetivo ingresso e a permanência de negros, índios e pessoas das camadas de menor renda da população brasileira nas universidades. A Lei de Cotas (12.711/12) e sua regulamentação pelo Decreto nº 7824 e pela Portaria Normativa nº 18, publicados em 15/10/2012, mostram caminhos para maior equidade e diversidade na educação superior.

Conforme Lázaro, Calmon, Lima e Oliveira (2012), o Censo de 2011 registra que o total de matrículas na educação superior de graduação no Brasil cresceu 5,7% no período de um ano (2010-2011). Por seu turno, o Ministro da Educação atribuiu este crescimento a programas tais como: Programa Universidade Para Todos (ProUni) e Programa de Financiamento Estudantil (Fies). Já o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), segundo o Ministro, contribuiu para a ampliação das vagas nas Instituições Federais. Na rede federal, foi superada a marca de um milhão de matrículas de graduação, registrando-se um crescimento de 10% das vagas no intervalo de um ano, enquanto a rede privada cresceu 4,8% no mesmo período. Em 2011 as instituições estaduais registraram 619 mil matrículas e as municipais, 121 mil.

Ainda a partir dos dados do Censo de 2011, verifica-se que de 1997 a 2011, a parcela dos jovens de 18 a 24 anos que frequentavam ou haviam concluído o ensino superior de graduação aumentou expressivamente. No Brasil, a taxa passa de 7,1% em 1997 para 17,6% em 2011. Embora inferior aos números projetados pelo I Plano Nacional de Educação (2001 a 2010), há crescimento expressivo que se torna mais significativo quando se considera a questão da equidade.

Consoante Lázaro, Calmon, Lima e Oliveira (2012), a participação dos jovens de 18 a 24 anos que integram o grupo dos 20% com menor rendimento da população teve um importante aumento na porcentagem de matrículas no ensino superior. Em 1997, apenas 0,5% de jovens desta faixa de renda frequentavam cursos de graduação. Em 2004, essa proporção ainda era de 0,6%. Já em 2011, este número subiu para 4,2%. A velocidade de crescimento é considerável, mas a desigualdade permanece: a proporção

dos jovens de 18 a 24 anos do grupo dos 20% com maior renda na população passa de 22,9% para 47,1% no período entre o final do século passado e a data do último Censo.

Os dados do Censo de 2011 também mostram que o número de negros (soma de pretos e pardos, pela metodologia do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE) na educação superior mais do que quadruplicou no período de 1997 a 2011. Isto se considera, como querem Lázaro, Calmon, Lima e Oliveira (2012), a população com idade entre 18 e 24 anos, a proporção de jovens negros passa de 4% em 1997 para 19,8% em 2011. Isto leva a crer que as discussões em torno das políticas de ações afirmativas e sobre a necessidade de políticas públicas voltadas para a inclusão social dos negros bem como a adesão a essas políticas por parte de muitas universidades federais e estaduais contribuíram para o crescimento registrado.

Contudo, cerca de 80% dos jovens negros ainda não têm acesso ao ensino superior. Os dados do Censo de 2011, além disso, revelam a necessidade da Lei de Cotas e de políticas que promovam uma trajetória escolar consistente até a chegada à educação superior. A Lei de Cotas, que garante melhores condições de acesso à população pobre, aos negros e indígenas, deve apontar para se investir mais e melhor no ensino médio, ainda hoje um “funil” importante para que as populações negras e mais pobres possam chegar a concorrer as vagas garantidas pela Lei 12.711/12.

Já levando em consideração a questão regional, percebe-se através dos dados do Censo de 2011 que tomando como referencial a população de jovens entre 18 e 24 anos, ainda persistem profundas desigualdades, pois nas regiões Norte e Nordeste apenas 11,9% dos jovens nessa faixa etária alcançaram o nível superior. Apesar deste percentual e do que ele faz pressupor, os números apresentam razoável crescimento, pois em 1997 essas proporções eram de apenas 3,5% para os jovens da região Norte e 3,4% para a região Nordeste.

No que diz respeito às demais regiões do país, os dados do Censo de 2011 revelam que considerando a faixa etária de 18 a 24 anos, houve uma inversão de posições. Em 1997, a região Sudeste detinha a maior proporção de jovens universitários: 9,3% seguida de perto pela região Sul, com 9,1%. Contudo, em 2004, a região Sul passa a liderança, registrando 17,3% dos jovens no ensino superior, enquanto a região Sudeste alcança 15,4%, seguida de perto pela região Centro-Oeste com 14%. Em 2011, certamente impulsionada pelos números do Distrito Federal, a região Centro-Oeste apresenta o melhor resultado: 23,9% dos jovens de 18 a 24 anos frequentam ou

concluíram o nível superior. Nesse ano de 2011, a região Sul alcança 22,1% e o Sudeste tem 20,1% de seus jovens no nível superior.

Segundo Lázaro, Calmon, Lima e Oliveira (2012), o governo da Presidente Dilma Rousseff deu passos importantes para a implementação da Lei de Cotas com a edição da Portaria Normativa nº 18, amparada pelo Decreto Presidencial nº 7.824, ambos de 11/10/2012, publicados no Diário Oficial da União de 15/10/2012.

Na visão dos autores acima referidos, o Ministério da Educação tomou decisões fundamentais e garantiu sua expressão legal no documento normativo enfrentando as correntes contrárias às ações afirmativas, que têm o apoio militante e altissonante de numerosos veículos da imprensa brasileira, bem como de intelectuais da própria academia. Além de determinar a imediata aplicação dos dispositivos de reserva na proporção mínima de 25% das vagas, por curso e turno, a regulamentação estimula a utilização dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de acesso à educação superior nas instituições federais, dando mais um passo para suprimir o Vestibular como processo seletivo.

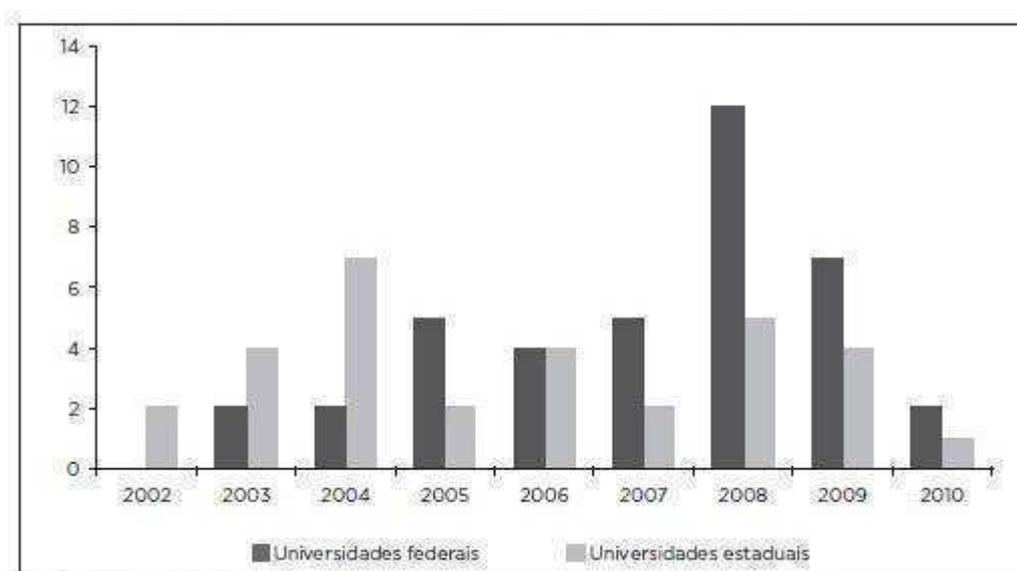
A regulamentação ainda atende e reconhece uma demanda histórica do movimento negro em sua luta de décadas pelas ações afirmativas, qual seja: o racismo brasileiro não se confunde com os preconceitos contra os pobres e a pobreza. Ao diferenciar a aplicação das proporções de pretos, pardos e indígenas tanto nas vagas reservadas pelo nível de renda (um inteiro e cinco décimos salário-mínimo *per capita*) quanto nas demais vagas para escola pública, a Portaria Normativa expressa uma visão atual das lutas antirracistas no Brasil e não reduz o racismo à pobreza (LÁZARO; CALMON; LIMA; OLIVEIRA, 2012).

Para Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), mesmo que as universidades estaduais tenham sido as primeiras a adotar políticas de ação afirmativa, nos últimos anos as universidades federais têm se apressado na adoção desse tipo de política. Entre as 70 universidades públicas que em 2013 adotavam essas medidas, de um total de 96, eram estaduais 44% e federais, 56%. Ressalta-se, segundo os referidos autores, nesse sentido, o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni –, instituído pelo Decreto n. 6.096, em 24 de abril de 2007, que tem como uma das principais diretrizes que as universidades contempladas desenvolvam “mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos” (BRASIL, 2007a apud DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 308). No ano

de 2008, 42 universidades aderiram ao plano ainda no primeiro semestre e mais 11 no segundo semestre. De acordo com Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), não é coincidência que 2008 tenha sido o ano em que as universidades federais aderiram mais aos programas de ação afirmativa, haja visto que 68% das universidades federais contempladas pelo Reuni têm hoje implementado esse tipo de programa.

## GRÁFICO 1

NÚMERO DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS E FEDERAIS (N=70) QUE ADOTARAM AÇÕES AFIRMATIVAS NO DECORRER DOS ANOS



Fonte: Elaboração dos autores.

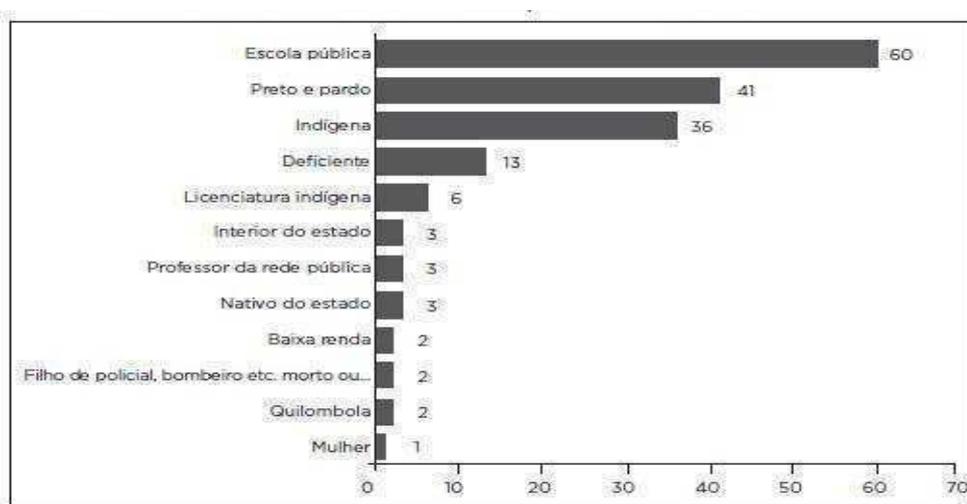
Além disso, também se deve considerar que a maior parte das iniciativas de aplicação de medidas de ação afirmativa (77%) partiu dos próprios Conselhos Universitários, enquanto as restantes 23% foram fruto de leis estaduais e incidem sobre as universidades estaduais. A pesquisa realizada por Paiva e Almeida (2010) com gestores de dez universidades públicas praticantes de ações afirmativas e citada por Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), oportuniza um painel dos processos de implementação dessas políticas a partir da avaliação dos seus próprios protagonistas. Os processos internos de demandas pelas políticas são tidos de maneira singular, de modo que em algumas universidades, os movimentos sociais locais organizaram-se a partir de demandas próprias; em outras, a organização interna de docentes foi decisiva; em outras, ainda, os núcleos de estudo afro-brasileiros já existentes passaram a ser mais

ativas; por fim, ações inicialmente isoladas de profissionais que passaram a questionar a falta de diversidade em suas universidades foram decisivas para a implantação do programa (PAIVA, 2010, p. 86).

Conforme Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), outro aspecto da ação afirmativa na universidade brasileira que não pode deixar de ser discutido é o perfil dos beneficiários. No levantamento realizado pelos autores mencionados, verifica-se que os alunos egressos de escola pública são os mais beneficiados com tais políticas, haja visto que 60 das 70 universidades com sistemas de cotas, bonificação ou acréscimo de vagas (85%) visam a esse grupo. Em segundo lugar estão os pretos e pardos (denominados “negros” em alguns programas), em 40 universidades – ou seja, 58% das que possuem ações afirmativas. Em terceiro lugar estão os indígenas, em 36 universidades. Em quarto e quinto, estão os portadores de deficiência e participantes de programas de formação em licenciatura indígena e, por último, outros grupos formados por naturais do estado ou do seu interior em que a universidade se localiza, professores da rede pública, pessoas de baixa renda, remanescentes de quilombos, filhos de agentes públicos mortos ou incapacitados em serviço e mulheres.

## GRÁFICO 2

NÚMERO DE UNIVERSIDADES (N=70) DE ACORDO COM O TIPO DE BENEFICIÁRIO DAS SUAS RESPECTIVAS AÇÕES AFIRMATIVAS



Consoante Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), é importante frisar que são os alunos egressos de escola pública aqueles que mais se beneficiam das políticas de ação afirmativa implementadas na universidade brasileira a partir de meados de 2002,

seguidos pelos pretos e pardos e indígenas. Segundo os referidos autores, é lícito sugerir que a opção preferencial por esse primeiro grupo de beneficiários está ligada a aspectos estruturais da educação no Brasil, quais sejam: uma vez que as melhores instituições de ensino básico são de caráter privado, as instituições de ensino superior de maior qualidade são públicas e financiadas pelo Estado. Tal quadro exclui os estudantes pobres, retirando-lhes oportunidades educacionais, já que a educação básica gratuita não os prepara para a concorrência intensa com as classes média e alta por um lugar na educação superior pública de qualidade. Além disso, uma gama de outros aspectos extraescolares criam desvantagens educacionais para os estudantes vindos do ensino público médio e fundamental.

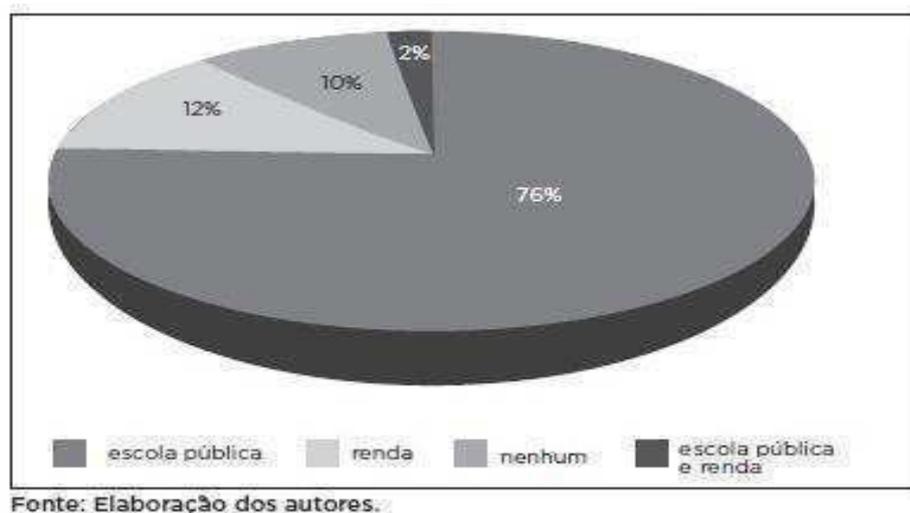
Porém, na visão de Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), a opção pelas ações afirmativas sociais é, além disso, talvez a manifestação de certa resistência de alguns setores da sociedade brasileira em admitir a modalidade das ações afirmativas raciais, levando-se em consideração que historicamente fomos tomados e nos vimos como uma nação em termos identitários onde a ideia predominante era a de “democracia racial”. Citando Paiva e Almeida (2010), os autores supracitados mostram que parece haver uma tendência maior entre os membros da comunidade universitária à questão da pobreza do que à da desigualdade racial, o que frequentemente resulta na opção pelos alunos de escolas públicas como beneficiários.

Contrariamente aos adeptos das políticas estritamente sociais, a sobreposição entre negritude e pobreza não necessariamente torna a ação afirmativa alicerçada apenas na classe um instrumento eficiente de inclusão de grupos étnico-raciais discriminados. De acordo com Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), o critério socioeconômico não pode ser visto como o melhor caminho de promoção de integração racial, ainda que haja grande convergência entre raça e classe. Utilizando um exemplo a partir de um modelo aplicado aos casos dos Estados Unidos e Índia, os autores mostram que é possível verificar que a adoção dos critérios de classe ou de raça/casta/etnicidade pode levar a resultados muito distintos. No primeiro caso, ou seja, quando as ações afirmativas consideram somente a renda familiar, o número de potenciais beneficiários oriundos dos grupos étnico-raciais discriminados cai expressivamente e cresce o percentual de potenciais beneficiários de grupos que não sofrem discriminação. No segundo caso, o intuito de dessegregar as elites, pela admissão de membros de grupos discriminados, é alcançado de forma mais eficiente. A análise busca demonstrar que a substituição de políticas baseadas em raça e etnicidade por políticas que usam somente o critério de

renda pode até agravar a discriminação do grupo étnico-racial visado, já que são excluídos do benefício justamente aqueles indivíduos que melhor poderiam se qualificar para as vagas oferecidas.

### GRÁFICO 3

DISTRIBUIÇÃO RELATIVA DAS UNIVERSIDADES (N=40), SEGUNDO O CRITÉRIO DE CORTE SOCIOECONÔMICO APLICADO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS RACIAIS



O Gráfico 3 acima, elaborado e extraído do artigo escrito por Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), mostra que 76% das universidades exigem dos estudantes contemplados pelas ações afirmativas raciais que sejam oriundos de escolas públicas, o que no Brasil atua geralmente como critério indicativo de carência socioeconômica. Outras 12% exigem dos candidatos comprovação de baixa renda e uma combina os dois procedimentos.

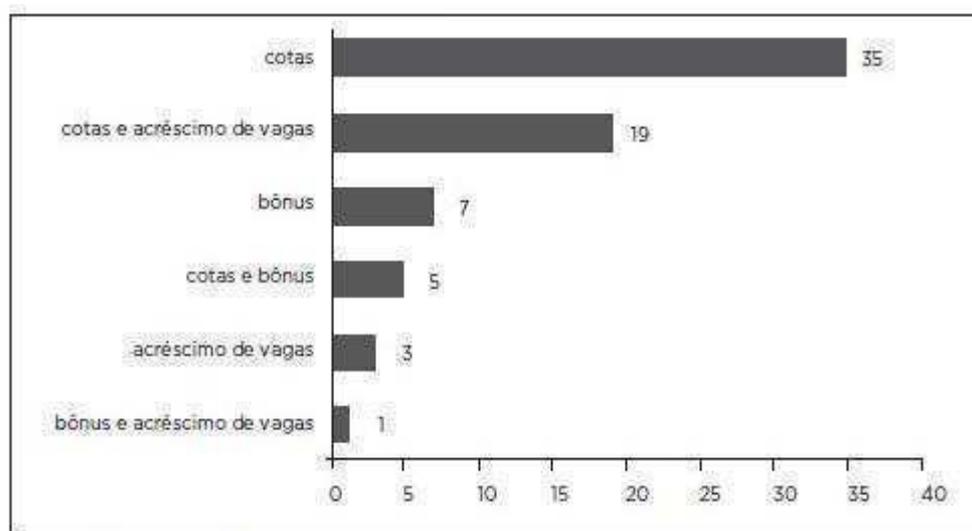
Conforme os autores anteriormente referidos, é preciso usar com parcimônia os critérios de baixa renda, pois que o acesso à educação superior exige certo acúmulo mínimo de recursos econômicos e culturais. Na visão destes, não seria realista imaginar que serão os mais pobres entre os pobres que irão se beneficiar da ação afirmativa. Isto posto, o uso abusivo e descuidado do critério de corte de renda pode excluir do benefício justamente aqueles segmentos sociais com mais chance de serem bem-sucedidos, mas que necessitavam da vantagem adicional proporcionada pela medida para poderem ser incluídos. Desse modo, a exigência de renda muito baixa pode

inclusive resultar no não-preenchimento das vagas destinadas a beneficiários de grupos desprivilegiados, como mostram relatos de gestores e estudos empíricos acerca das cotas para pretos e pardos e deficientes na UERJ e UENF (PAIVA; ALMEIDA, 2010).

Segundo Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), outra questão importante a ser considerada é a própria denominação das políticas de ação afirmativa que se tornou comum no debate público: “cotas”. Os autores consideram que mesmo que essa seja a modalidade mais comum, nem todos os programas utilizam de fato esse modelo. Entre as 70 universidades brasileiras que em 2013 tinham algum programa de ação afirmativa, 35 (50%) aplicavam apenas o sistema de cotas, ou seja, estipulam um número de vagas a ser destinado para os beneficiários do programa. Outras 7 universidades oferecem uma bonificação no Vestibular para conferir uma vantagem adicional aos candidatos que atendem a determinados critérios – como serem egressos de escola pública ou autodeclarados pretos e pardos. Dos programas, 3 adotam ainda apenas o acréscimo de vagas aos seus cursos e as reservam para candidatos desprivilegiados. As demais universidades combinam esses três procedimentos: cotas, bônus e acréscimo de vagas.

#### GRÁFICO 4

NÚMERO DE UNIVERSIDADES (N=70) DE ACORDO COM O MECANISMO DE INCLUSÃO DA AÇÃO AFIRMATIVA



Fonte: Elaboração dos autores.

Sendo assim, percebe-se por meio dos dados apresentados no Gráfico 4 retirado do artigo escrito por Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) que a modalidade cotas é aquela mais acionada pelos beneficiários. Os autores chamam a atenção para o fato de

que as características que a ação afirmativa assume no ensino superior brasileiro são fortemente relacionadas ao modelo que se consagrou como praticamente a única forma válida de ingresso na universidade: o Vestibular.

Dessa forma, a ação afirmativa tem sido adotada sem alterações significativas nos procedimentos de admissão à universidade, o que significa que, no caso das cotas, a concorrência acontece através do desempenho nas provas do Vestibular dentro de cada grupo beneficiário. Quanto ao sistema de bonificação, os candidatos contemplados pela ação afirmativa recebem pontos extras nas provas do Vestibular que permitem que algumas pessoas de grupos sociais desprivilegiados tenham suas notas finais elevadas e possam desse modo, ingressar em cursos universitários.

Comumente se pensa que os programas de ação afirmativa das universidades públicas são homogêneos entre si e este pensamento se deve à ênfase dada a alguns casos similares no debate público (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013). O levantamento feito pelos autores anteriormente mencionados traça o perfil das medidas que estavam vigorando nas universidades públicas em sua pluralidade e matizes regionais até 2013. Através da tabela a seguir, retirada do artigo escrito por Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), se permite verificar como as políticas de ação afirmativa em universidades públicas estavam distribuídas por todo o território nacional de maneira bastante homogênea, com exceção da região Norte, que apresentava o mais baixo índice (35,7%).

**TABELA 1**  
**DISTRIBUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES COM AÇÃO AFIRMATIVA,**  
**SEGUNDO A REGIÃO**

REGIÃO	UNIVERSIDADES		
	Total	Com ação afirmativa	
Norte	14	5	36%
Nordeste	27	22	82%
Centro-Oeste	7	7	100%
Sudeste	28	23	82%
Sul	20	13	65%

Fonte: Elaboração dos autores.

Conforme Daflon, Feres Júnior e Campos (2013, p. 317), “a constatação de diversos tipos de sub-representação se consubstancia nas políticas voltadas para grupos específicos de acordo com realidades regionais”, de modo que em universidades da

região Norte do Brasil, por exemplo, a ação afirmativa para indígenas e egressos de escola pública é a modalidade mais comum, embora as políticas de corte racial não sejam ausentes completamente. Já na região Nordeste, mesmo que o maior alvo das políticas seja o aluno de escola pública, verifica-se uma preocupação em beneficiar estudantes naturais dos estados em que as universidades se localizam, bem como candidatos pretos e pardos, indígenas e quilombolas. Este é o caso da região que pratica a ação afirmativa para a mais diversa gama de beneficiários. Enquanto isso na região Centro-Oeste, o alvo são os candidatos indígenas e pretos e pardos, ao passo que na região Sudeste são os alunos egressos de escolas públicas os maiores beneficiários da ação afirmativa. Por último, na região Sul essa política visa beneficiar os estudantes da rede pública e indígenas, estes últimos em especial nas universidades mais próximas às suas comunidades.

**TABELA 2**  
**NÚMERO DE PROGRAMAS DE AÇÃO AFIRMATIVA (N=70), SEGUNDO O TIPO**  
**DE BENEFICIÁRIO E A REGIÃO DA UNIVERSIDADE**

BENEFICIÁRIOS DAS UNIVERSIDADES	REGIÃO				
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Escola pública	4	20	4	23	9
Negro	3	12	6	13	7
Indígena	4	7	5	10	10
Deficiente	1	3	1	5	3
Licenciatura indígena	1	1	2	1	1
Nativo do estado	1	2	-	-	-
Professor da rede pública	-	1	-	2	-
Interior do estado	-	3	-	-	-
Quilombola	-	2	-	-	-
Filho de policial etc.	-	-	-	2	-
Baixa renda	-	-	-	-	2
Mulher	-	1	-	-	-

Fonte: Elaboração dos autores.

Faz-se necessário registrar que grande parte das universidades brasileiras, que adotam programas de ação afirmativa, abarca mais de um grupo de beneficiários. Ainda que o debate público se concentre quase que exclusivamente nos programas para negros (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013), a quantidade de programas para esse grupo era quase equivalente em 2013 ao número de programas de ação afirmativa para indígenas (41 e 36, respectivamente), mesmo que a magnitude da reserva privilegie a inclusão de negros. Ademais, nenhuma universidade brasileira em 2013 aplicava um

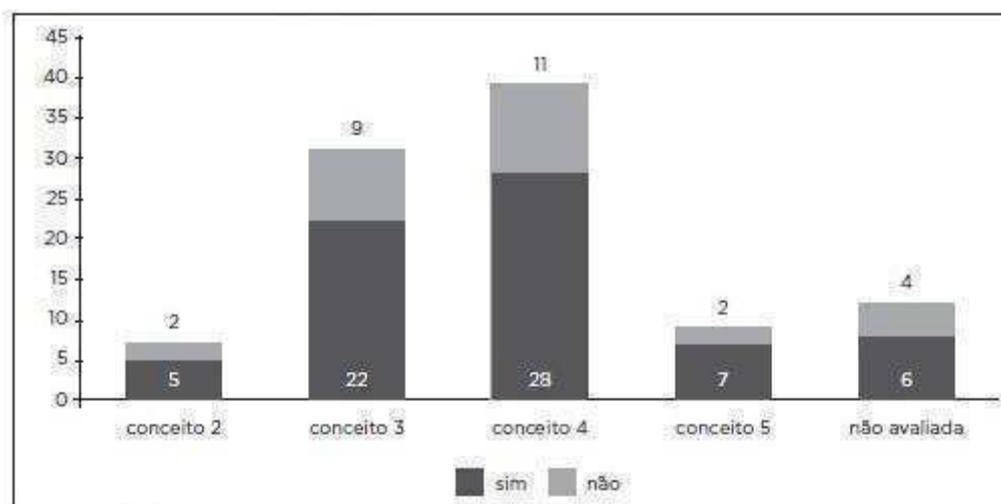
programa de ação afirmativa que contemplasse exclusivamente candidatos negros: 37 das 41 universidades que adotavam medidas de inclusão para esse grupo tinham também programas de ação afirmativa para alunos de escolas públicas, além de outros beneficiários (indígenas deficientes etc.). As demais (UEMS, UnB e Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT) tinham programas para indígenas ou formação de professores para comunidades indígenas. Em resumo, onde foi implementada, a ação afirmativa “racial” sempre tem vindo acompanhada de outras políticas de inclusão e quase sempre tem vindo associada à ação afirmativa “social”.

Mediante tais dados, segundo Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), torna-se perceptível a relação entre a maneira pela qual as universidades são avaliadas e a adoção de políticas de inclusão. Ainda na visão dos referidos autores, faz-se necessário averiguar a conjectura de que universidades mais tradicionais e de melhor desempenho em exames nacionais possam apresentar mais reservas em relação aos programas de ação afirmativa, levando-se em consideração que no debate público no Brasil é muito corriqueiro o argumento de que esses programas diminuem a qualidade do ensino (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013). Sendo assim, estes autores fizeram o cruzamento dos conceitos obtidos pelas universidades públicas no exame nacional promovido pelo INEP com os dados acerca da proporção de vagas reservadas nos vestibulares.

Consoante Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), diz respeito ao Índice Geral de Cursos da Instituição – IGC – 2008, que avaliou o rendimento dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade –, bem como o corpo docente, a infraestrutura e a organização didático-pedagógica da universidade durante o triênio 2006-2007-2008. Assim sendo, o resultado final foi manifesto através de valores contínuos, que vão de 0 a 500, e em faixas, de 1 a 5. Conforme os autores supracitados, duas instituições (Universidade de São Paulo – USP – e Universidade Estadual de Campinas – Unicamp) não participaram da avaliação, por discordarem da metodologia adotada. Entretanto, como ambas as universidades ocupam as 1ª e 4ª posições no Webometrics Ranking Web of World Universities relativas à América Latina, ficando à frente de todas as universidades (com uma exceção) que obtiveram conceito 5 no IGC, os autores as incluíram na análise, atribuindo-lhes o conceito máximo.

## GRÁFICO 5

### ADOÇÃO DE POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA EM RAZÃO DA QUALIDADE DO ENSINO OFERTADO SEGUNDO O INEP



Fonte: Dados do Inep (BRASIL, 2013).

Os dados do INEP e analisados pelos autores anteriormente mencionados evidenciam não haver uma maior resistência das universidades mais bem avaliadas em relação à ação afirmativa, já que em todas as faixas há um número significativo de universidades com programas desse tipo. Todavia, de modo a aprimorar o nível da investigação cumpre trazer dados que digam respeito não apenas à adoção ou não da ação afirmativa, mas também da envergadura desses programas. Isto é, cumpre analisar o quanto as universidades mais bem avaliadas reservam menos ou mais vagas para seus eventuais cotistas.

Segundo Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), para proceder à investigação da envergadura do benefício, definida como a proporção de postos disponibilizados para os beneficiários, é necessário realizar o cruzamento dos dados sobre o percentual de vagas reservadas nos programas de ação afirmativa com os microdados do INEP, os quais propiciam informações sobre o número de vagas ofertadas nos Vestibulares das universidades.

Neste sentido, os autores supracitados dão exemplo de universidades que adotam programas de baixo potencial inclusivo, ilustrando o caso do sistema de bonificação da USP, que, em 2013, acrescentava 3% na nota do Vestibular para candidatos de ensino médio público. Além disso, os autores acrescentam que dados da própria instituição demonstravam que nos anos de 2007 e 2008 seu Programa de Inclusão Social – Inclusp

– foi responsável por incrementos muito incipientes no número de aprovados no Vestibular oriundos da educação pública: o crescimento foi de 3,2% e 3,6%, respectivamente, em relação aos percentuais que seriam obtidos sem o programa.

Portanto, através de investigação feita pelos autores anteriormente referidos, levaram-se em consideração os percentuais de vagas reservadas e daí tornou-se possível calcular uma estimativa do número de vagas em 2013 assegurada para alunos provenientes de escolas públicas e candidatos pretos e pardos em regime de cotas nas universidades brasileiras. Nesse período, então, as estimativas apontavam que 9,3% das vagas disponíveis nos vestibulares de 1º e 2º semestre das universidades públicas estaduais e federais em todo o Brasil estavam reservadas para candidatos pretos e pardos pelo regime de cotas fixas. Esse percentual era de 11,3% para alunos egressos de escolas públicas e de baixa renda. Já outros candidatos (indígenas, deficientes etc.) usufruíam de reserva de 2% das vagas, desconsiderados os programas de acréscimo de vagas, que, aliás, não apresentavam números muito significativos.

**TABELA 3**  
**ESTIMATIVA DO NÚMERO DE VAGAS RESERVADAS PARA**  
**CADA MODALIDADE DE COTA**

MODALIDADE DE COTA	VAGAS RESERVADAS	
	N	%
Racial	22.289	9,3
Social	27.229	11,3
Outra	4.516	2,0
<b>TOTAL</b>	<b>54.034</b>	<b>22,6</b>

Fonte: Elaboração dos autores de dados do Inep (BRASIL, 2013).

Desta feita, os autores anteriormente citados mostram que através da investigação por eles próprios feita, é possível demonstrar a hipótese de que as universidades mais bem conceituadas não parecem ser refratárias às políticas de ação afirmativa. No entanto, esses mesmos autores apontam a necessidade restante de provar qual a proporção de vagas destinadas à ação afirmativa por essas universidades para, então, averiguar até que ponto elas de fato aderem à política. Para Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), esse cálculo é expressivo, haja visto que o percentual de vagas reservadas para a ação afirmativa decresce à medida que o conceito da universidade sobe, como pode ser percebido por meio da tabela abaixo.

**TABELA 4**  
**PORCENTAGEM DE VAGAS RESERVADAS, SEGUNDO O CONCEITO**  
**ATRIBUÍDO À UNIVERSIDADE PELO INEP**

AVALIAÇÃO INEP	TOTAL DE VAGAS	VAGAS RESERVADAS	PERCENTUAL DE VAGAS RESERVADAS
Conceito 2	13.958	4.249	30,4%
Conceito 3	89.745	21.503,3	24%
Conceito 4	101.421	22.352,5	22%
Conceito 5	25.586	1.413,9	5,5%

Fonte: Elaboração dos autores de dados do Inep (BRASIL, 2013).

Conforme Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), caso sejam consideradas somente as cotas raciais, torna-se possível observar fenômeno semelhante, porém com um decréscimo ainda mais acentuado do percentual de vagas reservadas nas universidades com conceitos 4 e 5 :

**TABELA 5**  
**PORCENTAGEM DE VAGAS RESERVADAS POR COTAS RACIAIS DE**  
**ACORDO COM O CONCEITO ATRIBUÍDO À UNIVERSIDADE PELO INEP**

AVALIAÇÃO INEP	TOTAL DE VAGAS	VAGAS RESERVADAS	PORCENTAGEM
Conceito 2	13.958	1.833,6	13,1%
Conceito 3	89.745	11.161,4	12,4%
Conceito 4	101.421	7.966	7,9%
Conceito 5	25.586	767,1	3%

Fonte: Elaboração dos autores de dados do Inep (BRASIL, 2013).

Portanto, ainda que em algumas das universidades mais tradicionais se adote programas de ação afirmativa, estas parecem fazê-lo com menos entusiasmo quanto às metas de inclusão, estipulando cotas mais reduzidas ou optando pelo sistema de bonificação no Vestibular que, como ficou demonstrado, tem resultados mais incipientes.

No que concerne à distribuição regional das vagas oferecidas pelas cotas raciais e sociais, é possível verificar através da tabela a seguir que a Região Sul foi aquela que em 2013 ofertou o mais alto percentual de vagas pelo sistema, privilegiando os alunos de escola pública. Enquanto isso as regiões Nordeste e Centro-Oeste foram aquelas que mais se mostraram receptivas às cotas raciais nesse período, na medida em que o

Sudeste foi ao mesmo tempo a região que menos reservou vagas tanto de modo geral como para candidatos pretos e pardos.

**TABELA 6**  
**DISTRIBUIÇÃO RELATIVA DE VAGAS OFERTADAS POR**  
**MODALIDADE DE COTA, SEGUNDO A REGIÃO**

REGIÕES	MODALIDADE DE COTA			
	Social	Racial	Outra	Total
Norte	8,7%	9,3%	4,7%	22,7%
Nordeste	10,3%	12,3%	0,8%	23,4%
Centro-Oeste	9,6%	13,5%	1,7%	24,9%
Sul	18%	7,6%	0,6%	26,2%
Sudeste	10,4%	5%	2,9%	18,3%

Fonte: Elaboração dos autores de dados do Inep (BRASIL, 2013).

Tais dados, de acordo com Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), não podem ser corretamente analisados se não se levar em consideração a composição de cor das populações das diferentes regiões do país e sua relação com o percentual de cotas raciais. Desse modo, estes autores realizaram o cálculo da razão entre o percentual de cotas raciais nas universidades das diferentes regiões do país e a proporção de indivíduos pretos e pardos em cada uma delas, estabelecendo um índice de inclusão racial, de modo que quanto mais próximo de 1, mais a proporção dos grupos raciais na universidade se aproxima daquela da população.

**TABELA 7**  
**ÍNDICE DE INCLUSÃO RACIAL: COCIENTE ENTRE A PROPORÇÃO DE**  
**VAGAS OFERTADAS POR COTA RACIAL E A PROPORÇÃO DE PRETOS**  
**E PARDOS NA POPULAÇÃO, SEGUNDO A REGIÃO**

REGIÕES	PORCENTAGEM		ÍNDICE DE INCLUSÃO RACIAL (A/B)
	Cotas raciais (a)	Pretos e pardos na população (b)	
Norte	9,3%	75,8%	0,12
Nordeste	12,3%	70,8%	0,17
Centro-Oeste	13,5%	57,3%	0,23
Sul	7,6%	20,9%	0,36
Sudeste	5%	42,3%	0,12

Fonte: Elaboração dos autores de dados do Inep (BRASIL, 2013).

Para Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), o que se pode deduzir através da tabela acima é que além de o nível ser baixíssimo em todo o país, mais uma vez a Região Sul se destaca, com um índice de inclusão racial de 0,36, seguida pela Região Centro-Oeste, com 0,23 e Nordeste, com 0,17. As regiões Norte e Sudeste apresentaram a mesma razão entre a composição racial e o percentual de vagas reservadas: 0,12.

Sendo assim, é lícito afirmar que não há homogeneidade entre as políticas praticadas nas universidades brasileiras, não apenas no que tange a seus aspectos mais superficiais, mas também no seu cerne, mesmo que a tendência futura seja de uniformização a partir da aplicação da lei federal de cotas, sancionada pela presidente Dilma em 2012.

A avaliação dos procedimentos adotados pelas universidades revela uma grande heterogeneidade de experiências que é expressão de diferentes visões da natureza das desigualdades sociais e raciais no Brasil, dos objetivos atribuídos às ações afirmativas e de diferentes julgamentos acerca da melhor forma de transformar categorias sociais em instrumentos de políticas públicas.

## **CAPÍTULO III**

### **DELINEAMENTO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DO PESQUISADOR**

Passemos agora à questão da metodologia utilizada para a coleta dos dados.

Para a consecução deste estudo, descritivo-analítico e quanti-qualitativo, realizou-se um estudo de caso coletivo<sup>10</sup>, o qual seguiu os seguintes procedimentos:

1) Pesquisa documental a partir dos documentos formulados em torno da Política Nacional de Cotas, tais como o Estatuto da Igualdade Racial, assim como de Resoluções da UEPB que se relacionam com a questão;

2) Realização de entrevistas abertas, pré-estruturadas e individuais com gestores da Instituição, as quais, após sua realização, foram submetidas à análise de conteúdo;

3) Levantamento do universo a ser pesquisado através da aplicação de questionário semiestruturado entre os(as) alunos(as) do Campus VI da UEPB;

4) Realização de entrevistas abertas, pré-estruturadas e individuais com os estudantes da UEPB, as quais, após sua realização, foram submetidas à análise de trajetórias.

Dados os princípios de exequibilidade da pesquisa científica, restringiu-se o universo deste estudo para o Campus VI da UEPB, que é aquele onde a pesquisadora trabalha e tem mais fácil acesso aos meios de pesquisa e aos sujeitos da mesma.

O campo de nossa pesquisa é a cidade de Monteiro, que está localizada no Cariri Paraibano e conta, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, com uma população de 30.852 habitantes.

O Município de Monteiro fica a 319 quilômetros da Capital João Pessoa, está localizado na Microrregião do Cariri Ocidental Paraibano. A cidade dispõe de um Campus da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus VI, o qual recebe o nome de Pinto do Monteiro em homenagem a um poeta local, estando este Campus localizado no centro da cidade e sendo, aqui, nossa unidade de pesquisa. No Centro de

---

<sup>10</sup> Segundo Gil (2002), o estudo de caso coletivo é aquele cujo propósito é o de estudar características de uma população. Eles são selecionados porque se acredita que, por meio deles, torna-se possível aprimorar o conhecimento acerca do universo a que pertencem.

Ciências Humanas e Exatas (CCHE) são oferecidos os cursos de Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação: Letras/Português e Letras/Espanhol, Bacharelado em Ciências Contábeis e Licenciatura Plena em Matemática.

Sendo assim, a população que compreende esta pesquisa é composta por todos os (as) alunos (as) de graduação matriculados (as) em cursos presenciais do Campus VI da UEPB, que tenham ingressado nesta instituição através do Sistema de Cotas Sociais e se auto reconheçam enquanto negros (as).

Vale destacar que a UEPB foi escolhida para ser o lócus deste estudo por ter sido a primeira Instituição Pública de Ensino Superior da Paraíba a implantar políticas de ações afirmativas no ano de 2006, bem como é aquela que oferece, nos dias atuais, maior percentual de vagas destinada a este fim<sup>11</sup>.

Sendo assim, o procedimento do levantamento do universo a ser pesquisado, como referido anteriormente, foi feito através da aplicação de questionário semiestruturado<sup>12</sup> entre os(as) alunos(as) do Campus VI da UEPB, de modo a poder identificar quais se auto reconhecem enquanto negros(as).

Sendo assim, tais questionários foram aplicados em dois momentos distintos: a) um primeiro mapeamento foi realizado de maio a junho de 2013 - ou seja, no primeiro semestre do doutoramento - estes questionários começaram a ser aplicados uma semana após ter sido findada a greve dos docentes da UEPB ocorrida no referido ano; b) um segundo mapeamento foi feito entre os meses de outubro e novembro de 2016 – portanto, ultimo semestre do doutoramento – o mesmo questionário foi aplicado entre as turmas dos cursos do campus VI da UEPB.

Cumprе evidenciar que muitos dos alunos(as) que participaram do primeiro mapeamento em 2013, em 2016 participaram novamente, mas não mais como alunos recém ingressos em seus cursos. Assim como, outros(as) que em 2013 participaram como alunos(as) veteranos(as), em 2016 já eram alunos(as) egressos(as).

Vale salientar que este procedimento do mapeamento através da aplicação de questionários foi necessário devido ao fato de não haver nenhum registro oficial dentro da UEPB através do qual fosse possível identificar nosso universo a ser pesquisado. Isso

---

<sup>11</sup> A Universidade Federal da Paraíba, em 2010, também implantou políticas de ação afirmativa. Na UFPB, a reserva de vagas tem sido distribuída progressivamente: 25% do total das vagas, nos cursos com entrada anual para alunos egressos de escolas públicas. 25% das vagas de todos os cursos para 2011; 30% das vagas de todos os cursos para 2012; 35% das vagas de todos os cursos para 2013; 40% das vagas de todos os cursos em 2014 e 5% para deficientes físicos (Resolução CONSEPE 03/ 2010). Dados disponíveis em: <[www.educaafro.org.br](http://www.educaafro.org.br)>. Acesso em: 27 set. 2012.

<sup>12</sup> Vide Apêndices.

nem em 2013, assim como em 2016. Em 2013 a Instituição não dispunha de quaisquer registros sobre quem ingressara nos cursos através da Cota Social. Já em 2016, a UEPB já dispunha de listagens de alunos(as) ingressantes através da Cota Social por curso, no entanto, entre estes não havia informação sobre como eles(as) se distribuem em termos de raça/etnia.

Os questionários foram aplicados, nos dois momentos, pela pesquisadora. Este instrumento de coleta de dados foi aplicado entre todas as turmas de todas as graduações que funcionam no referido Campus da UEPB, diretamente nas salas de aula durante a realização destas, contando com a permissão dos professores e com a aquiescência dos(as) estudantes.

Cumprir observar que não participaram da aplicação dos questionários os(as) estudantes que porventura não estavam presentes no dia da aplicação destes em sua turma e aqueles que ao longo dos semestres letivos (primeiro de 2013 e primeiro de 2016) abandonaram ou trancaram o curso.

Sendo assim este mapeamento permitiu que, através do questionário, se obtivesse um perfil sócio-demográfico da população estudada em termos de distribuição por sexo, estado civil, renda, idade, naturalidade etc.

A tabulação dos dados coletados mediante o questionário foi realizada, pela pesquisadora, num primeiro momento em junho de 2013 e, posteriormente, em novembro de 2016.

Desse modo, foram aplicados ao total, em 2013, 444 (quatrocentos e quarenta e quatro) questionários. A partir destes percebeu-se que 172 (cento e setenta e dois) estudantes são cotistas e, ainda, entre estes, apenas 7 (sete) se auto-reconheceram como negros. Dentre estes sete, três são do curso de Ciências Contábeis; dois são do curso de Matemática e dois do curso de Letras.

Já em 2016 foram aplicados 94 (noventa e quatro) questionários. A partir destes percebeu-se que 56 (cinquenta e seis) estudantes são cotistas e, ainda, entre estes, apenas 1 (um) se autoreconhece como negro e o mesmo é aluno do Curso de Ciências Contábeis.

Expressiva a diferença<sup>13</sup> em termos de quantidade de questionários aplicados entre o primeiro semestre de 2013 e o segundo de 2016. No processo de coleta de dados da pesquisa nos deparamos com um dos maiores problemas do CCHE/UEPB: a

---

<sup>13</sup> Ver mais sobre esta questão no capítulo V.

evasão estudantil. Tal problema vem sendo enfrentado desde a fundação do Campus há dez anos e isso ocorre indistintamente entre os cursos de Licenciatura e menos significativamente pelo curso de Ciências Contábeis, que no CCHE, dá-se na modalidade Bacharelado. Isto pode ser demonstrado pelo fato de o único aluno autorenhecido negro em 2016 ser justamente deste curso.

Por sua vez as entrevistas<sup>14</sup> foram feitas no sentido de através das mesmas apreender a visão de mundo dos(as) alunos(as) cotistas e auto reconhecidamente negros(as) do Campus VI da UEPB acerca do modo como eles se veem do ponto de vista étnico-racial para que se possa perceber **se e como** o fato de ser “cotista” interfere na maneira como o(a) aluno(a) constrói sua identidade étnico-racial. Além disso, através destas entrevistas também foi possível reconstituir as trajetórias individuais desses alunos(as) e entender o que é necessário para que eles(as) permaneçam na graduação e concluam-na.

Para otimizar o tempo de conclusão da coleta dos dados da pesquisa e passar para análise dos mesmos e para posterior escrita deste trabalho, decidimos por realizar, em 2016, as entrevistas apenas com três estudantes cotistas negros, tendo sido estes escolhidos por meio de amostra estratificada<sup>15</sup> por curso. Sendo assim, foi sorteado aleatoriamente um dentre os (as) três estudantes de Ciências Contábeis; um dentre os dois estudantes de Letras e um dentre os dois estudantes de Matemática.

Estas entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora e foram feitas durante os meses de junho e julho de 2013, assim como em novembro de 2016, nas dependências do Campus VI da UEPB.

Em contrapartida, as entrevistas realizadas com os gestores da UEPB permitiram que se compreendesse como a Política de Cotas foi pensada na UEPB em termos de quem maneja a política: como ela veio a se constituir como demanda, como foi implementada, qual sua repercussão e prognósticos. Estas entrevistas foram realizadas em dezembro de 2016 e nos locais de trabalho destes gestores.

Vale destacar que a análise de trajetórias feita a partir das entrevistas entre os (as) alunos(as) cotistas e auto reconhecidamente negros (as) do Campus VI da UEPB é aqui entendida como um **método biográfico**. Este, de acordo com Bruner e Weisser (1995), supõe o entendimento sobre o valor do relato autobiográfico e, portanto, da

---

<sup>14</sup> Ver roteiro de entrevistas nos Apêndices.

<sup>15</sup> De acordo com Gil (2002), a amostra estratificada é aquela selecionada entre cada subgrupo da população estudada, sendo o fundamento para delimitação dos subgrupos ou estratos propriedades tais como: sexo, idade ou classe social. Neste estudo, a propriedade delimitada foi o curso.

biografia como lugar de encontro entre a historicidade e o sujeito. Desse modo, temos, a partir da visão dos autores acima mencionados, que a biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária. Os métodos biográficos operam neste interjogo entre a privacidade de um sujeito e o espaço sócio histórico de sua existência, seja ampliando a compreensão dos fenômenos sociais e grupais.

Os relatos autobiográficos, assim, podem ser entendidos como vidas narradas. Transpostas para o registro da narrativa as vidas se transformam em textos e passam a ser reguladas pelas regras de gênero e convenções que regem esse domínio. Desta forma, por exemplo, o narrador do auto relato não coincide completamente com o personagem que protagoniza a ação, a começar por não compartilhar com este as condições de espaço e tempo. Com isto estamos destacando uma disjunção entre o sujeito que narra (narrador) e o foco narrativo, mesmo que na autobiografia se trate de um foco em primeira pessoa, do tipo eu-protagonista. Para Bruner e Weisser (1995) a autobiografia transforma a vida em texto e é somente pela textualização que podemos conhecer a vida de alguém. Nesse sentido, valoriza na autobiografia não apenas o conteúdo ou os acontecimentos relatados (o que dizer/ o que aconteceu), mas também o estilo do relato (como contar, para quem se fala).

A natureza interpretativa do auto relato é descrita por Bruner e Weisser (1995) como: "A estratégica tarefa do contar - seja a história contada para consumo próprio ou de outrem, e as duas coisas sempre acontecem - é tornar a narrativa crível. Criar essa narrativa não significa mentir deliberadamente ou, como devem fazer os escritores de ficção, usar um fragmento da memória para a elaboração de uma história; ao agirmos assim, buscamos uma verossimilhança que satisfará a nós e a nossos ouvintes" (BRUNER; WEISSER, 1995, p.145).

Além disso, levamos também em consideração aquilo que propõe Abrahão (2004), sobre a pesquisa (auto) biográfica, sendo esta uma forma de história auto-referente, portanto, plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. Desse modo, segundo a autora, produzir pesquisa (auto) biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição *sine qua non*. A memória é elemento-chave do trabalho com pesquisa (auto) biográfica, em geral.

Assim, a pesquisa (auto) biográfica, embora se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, filmes, documentos, utiliza-se do exercício da rememoração, por excelência. Esta é componente essencial na característica do(a)

narrador(a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de seu objeto de estudo, ao tentar articular memória e conhecimento, procurando edificar uma arqueologia da memória (ABRAHÃO, 2004).

As (auto) biografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória. Desse modo, a pesquisa autobiográfica é uma metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, já que põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos, razão pela qual os estudos autobiográficos podem ser entendidos como referentes a vidas inseridas em um sistema em que a pluralidade de expectativas e de memórias é o corolário da existência de uma pluralidade de mundos e de uma pluralidade de tempos sociais.

Desta feita, para a referida autora, as narrativas estão sempre inseridas num contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo, fazendo com que o curso da vida e a identidade pessoal sejam vividos como uma narração.

Por fim, vale ressaltar que todos os dados coletados ao longo da pesquisa serão analisados qualitativamente, não pretendendo, a priori, seguir nenhuma metodologia estatística, atendendo assim a própria natureza do objeto em estudo e o delineamento de pesquisa escolhido para sua apreensão.

Faz-se necessário salientar que o procedimento da pesquisa bibliográfica, basilar para quaisquer pesquisas, foi realizado desde o curso das disciplinas até o processo de escrita deste trabalho. Este procedimento é necessário e foi realizado no intuito de, como colocam Marconi e Lakatos (2001), a partir de um levantamento de dados de variadas fontes, fazer uma reflexão sistemática, controlada e crítica, sobre o objeto de estudo.

Já a pesquisa documental, de acordo com Gil (2002), é aquela feita com base em documentos, os quais em função da natureza destes ou dos procedimentos adotados na

interpretação dos dados, desenvolve-se de maneira diversa, como é aqui o caso, onde os documentos analisados foram interpretados através da análise de conteúdo<sup>16</sup>.

Desta feita, os dados coletados foram analisados qualitativamente, como ressalta Chizzotti (2005), à luz do referencial teórico consultado, de modo que, assim, trabalhasse com a ideia de que os resultados aqui apresentados revelam a realidade do Campus VI no que tange à temática aqui estudada, que pode servir como projeção para a realidade da UEPB de forma mais abrangente.

### **3.1 AUTORIA E AUTORIDADE NO FAZER ANTROPOLÓGICO: COMO ENTENDER/EXPLICAR O RADICALMENTE “OUTRO”?**

Como reconhecer o "outro"? Chegamos à resposta de que para tal deve-se reconhecer também a si mesmo, uma vez que as identidades são construídas a partir da oposição eu/outro. Do contrário, a identidade (explicitamente "contrastiva") é dada por antonomásia.

Pensar o “outro” é, por excelência, tarefa da Antropologia. Constituída enquanto disciplina, tem se dedicado às mais diversas formas de pensamento e vida social que o homem foi capaz de criar e que, longe de surgirem e desaparecerem no nada, foram significativamente influenciadas pela cultura ocidental. Tão incorporadas a ela que se tornou impossível conhecê-la sem também dedicar-se ao estudo dos outros gêneros de vida e de pensamento que se espalham pelo mundo.

Ao longo de sua trajetória de análise dessas realidades sociais e culturais, os antropólogos têm adotado distintas perspectivas em relação a sua posição enquanto sujeitos do conhecimento e à dos objetos analisados, bem como em relação aos métodos de investigação mais adequados.

Mas quando a Antropologia decide remontar sua própria história, sai em busca da compreensão de si mesma, tal como costuma fazer com seus objetos de estudo. Por meio desse processo de “auto estranhamento”, o próprio sujeito da análise, ou seja, o antropólogo transforma-se em objeto. O contexto estudado passa a ser o dos modos de viver, de pensar e de conhecer o “outro” que constituem uma determinada “cultura intelectual”.

A partir destas primeiras reflexões, pretendo destacar dois pressupostos importantes da proposição deste trabalho: 1) que a discussão pretendida não é tão

---

<sup>16</sup> Sobre análise conteúdo ver BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, s/d.

recente nas Ciências Humanas e 2) que a Antropologia, enquanto disciplina cientificamente reconhecida, fundamenta-se bem mais pela forma de observar do que pelo que se observa.

Desenvolver uma reflexão que inquiria sobre o conhecimento oriundo da relação entre “sujeitos que observam” e “sujeitos que são observados” e a “autoridade” latente neste cenário levanta elementos que podem contribuir ao exercício do antropólogo, principalmente no que diz respeito às sujeições e escolhas da “vivência antropológica”. Reconhecer a legitimidade da autocrítica dessa vivência (percebê-la epistemologicamente) apresenta-se como um dos grandes desafios da Antropologia.

O momento histórico da descolonização testemunha “deslocamentos” de “objetos de pesquisa” e “sujeitos que observam”. Isso decorre da alteração do foco dos pesquisadores, que passam a desenvolver trabalhos sobre realidades mais “próximas”. Sem sombra de dúvidas, os “sujeitos” legitimados a “serem observados” pela Antropologia passaram por mudanças.

À discussão que segue implica, até certa medida, reconhecer que os pares “objetividade”/“subjetividade” e “distanciamento”/“proximidade” são elementos constitutivos da cientificidade do “fazer antropológico” e de seu produto final, o texto.

Em meio a essas polaridades, cabe ao pesquisador refletir sobre a construção do saber em Antropologia. A contextualização desse seu “sensível lugar” figura-se como enriquecedora para entender desde a *construção* de seus interesses até suas inferências sobre os *dados produzidos*.

Nesta discussão, que envolve “autoridade” e “poder” na relação pesquisador-pesquisado, não me limitarei a apenas autores denominados “contemporâneos”, mesmo considerando que após a segunda metade do século XX antropólogos e nativos passaram a refletir as mudanças ocorridas nas relações políticas e econômicas entre os países dos quais tradicionalmente provinham uns e outros.

O fim do colonialismo alterou radicalmente a natureza da relação social entre os que perguntam e observam e os que são perguntados e observados. O declínio da confiança em fatos brutos, procedimentos preestabelecidos e conhecimento descontextualizado no campo das Ciências Humanas e, a rigor, do saber especializado em geral, alteraram não menos essencialmente a concepção que têm os indagadores e observadores daquilo que estão tentando fazer.

Esse período é marcado também pela alteração de papéis, já que os denominados “nativos” passaram também a serem reconhecidos como pesquisadores. Desde então se

percebe uma busca constante para diluir a distância entre o “nós” (sujeitos que pesquisam) e o “eles” (sujeitos pesquisados), em um processo que chamo aqui de “qualificação de subjetividades”, no qual se destaca a do pesquisador que, utilizando os termos de Geertz (2002, p. 170), teria uma “vida dividida”, passando por uma “situação de migrante” (BOURDIEU, 1998), que sendo (in)classificado tem que executar a denominada “dupla tarefa” (DA MATTA, 1978): transformar simultaneamente o exótico em familiar e o familiar em exótico.

As Ciências Humanas vivem de mudanças, não apenas de “crises”. Na Antropologia não é diferente. A maneira de percebê-la vem sofrendo questionamentos, evidenciados principalmente após meados do século XX. Neste período, para Geertz (2002, p. 173):

(...) um dos pressupostos em que se alicerçavam os escritos antropológicos, (...) – o de que seus objetos de estudo e seu público eram não apenas separáveis, mas estavam também moralmente desvinculados, e de que os primeiros deviam ser descritos, mas não convidados a se manifestar, e os últimos deviam ser informados, mas não implicados -, praticamente se desfez.

É pertinente reconhecer a implicação dos pesquisadores em suas pesquisas como um importante elemento a ser desenvolvido para perceber nossa disciplina de modo não tão rigidamente demarcado, definido ou circunscrito em seu “objeto”, mas sim numa maneira particular de observar o que considerar ser a realidade. Oliveira (2000, p. 19) salienta que “seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido [também] pelo esquema conceitual da disciplina formadora de “nossa maneira de ver a realidade””.

### **3.2 APRESENTANDO ESCOLHAS E UMA TRAJETÓRIA**

Disponibilizar ao leitor referenciais que contextualizem o pesquisador e sua pesquisa são essenciais. Sendo assim, destaco que minha iniciação nas discussões sobre questão racial no Brasil teve como ponto de partida a minha graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal da Paraíba (2001). Meu interesse pelas questões que envolvem “negros militantes”, assim como “não-militantes” também pode ser percebido durante o Mestrado em Antropologia concluído na Universidade Federal de Pernambuco (2004).

Desde a graduação, minhas preocupações dizem respeito à maneira como são construídas as identidades negras. O plural, aqui, interessa, na medida em que se considera este processo de construção pautado pela pluralidade, negando-se, então, qualquer possibilidade de essencialização. Desse modo, acreditando, tal qual Maggie e Rezende (2001), que não há no Brasil “a” ou “uma” identidade negra, mas “identidades negras”.

Na graduação tentei traçar um perfil do militante negro em Campina Grande/PB, buscando compreender como este se pensa a si mesmo, bem como de que maneira ele encara a ideologia racial nacional. Já no Mestrado, busquei entender a construção de identidades negras entre campinenses militantes e não-militantes. Pretendi perceber se esta construção existia e como ela se dava. A intenção era entender como negros que estavam e que não estavam ligados ao Movimento Negro se viam, como se entendiam e se definiam, como vieram a se construir como negros.

Desse modo, objetivei apreender a visão de negros campinenses sobre si, de modo que foi possível investigar diferenças nas construções identitárias entre negros militantes e não-militantes, e daí, pude entender o que leva e/ou o que não leva o indivíduo a assumir a luta política no que diz respeito ao negro, na medida em que foram relacionadas às trajetórias de vida de negros campinenses militantes e não-militantes à sua disposição ou indisposição a engajarem-se no Movimento Negro.

Expôr de maneira sintética algumas de minhas preocupações servirão de base para desenvolver no tópico seguinte os elementos que considero importantes para situar minhas escolhas/sujeições durante parte de meu percurso acadêmico.

É importante atentar que o interesse de estudo está em constantes alterações, que implicam em desafios a serem superados. Acerca desse processo, Bourdieu (1989, p. 26-27) afirma:

A construção do objeto – pelo menos na minha experiência de investigador – não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efectua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas.

Percebe-se que a primeira dificuldade é a própria construção do “objeto”. Situar o “lugar do pesquisador” pode denunciar outra dimensão não tão evidente: a importância das subjetividades no “fazer antropológico”. Esta reflexão é pertinente para caracterizar minha situação enquanto pesquisadora “branca, de olhos verdes e cabelo liso”, oriunda de família de classe média e manifestamente racista, que desenvolve pesquisas referentes a negros de origem bastante humilde e expostos cotidianamente a situações de preconceito e discriminação.

“Localizar o pesquisador” é fundamental para entender a sua construção particular, as dificuldades e os resultados da investigação. Ter consciência de quem, de onde, o porquê, como (o modo), e para quem o pesquisador fala serve para destrinchar armadilhas que consciente ou inconscientemente ele relega. Atento aqui para a importância da dimensão biográfica no “fazer etnográfico”, visto que, a *trajetória do pesquisador, suas opções teóricas e o contexto histórico-sociológico da pesquisa* têm influência sobre escolhas, encaminhamentos, discussões e conclusões acerca do que observa.

Como já assinalou Peirano (1995, p. 137):

(...) hoje sabemos que a pesquisa depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas presentes na disciplina, do contexto sócio histórico mais amplo e, não menos das imprevisíveis situações que se configuram entre pesquisador e pesquisado no dia a dia da pesquisa”.

Para minha discussão neste artigo, destaco as seguintes questões: sendo eu “branca e de elite”, que implicações tal vivência teria em minha pesquisa junto aos negros, em minhas escolhas e em minhas construções? No processo de pesquisa quem manipula e quem é manipulado? É pertinente considerar o jogo relacional do contexto de pesquisa em termos tão dicotomizados? Que desafios são estabelecidos nas relações pesquisador-pesquisado?

É importante, como sugere Mauss apud Bourdieu (2001), perceber que nas relações pesquisador-pesquisado existem arbitrariedades, que são manifestadas de diversas formas. Assim se expressa:

(...) tem na verdade um atributo essencial: seja um símbolo, uma palavra, um instrumento, uma instituição; seja mesmo uma língua, e até a ciência mais bem feita; seja ele o instrumento mais bem adaptado

aos melhores e mais numerosos fins, seja ele o mais racional possível, o mais humano, ele é ainda arbitrário (p. 21).

Refletir sobre essa “arbitrariedade”, que tem relação direta com a “autoridade” presente no “fazer antropológico”, faz-se fundamental. Para tanto, parti da seguinte questão: por que diante de várias possibilidades no campo das Ciências Sociais, minha “escolha” foi desenvolver pesquisas junto à população negra?

Reconhece-se que iniciar uma argumentação com uma pergunta cria expectativas que não se pode satisfazer a contento. No entanto, fazendo eco às palavras de Evans-Pritchard (2005, p. 243), “na ciência, como na vida, só se acha o que se procura”. Depreende-se daí que “interesses de estudo” não “caem no colo” ou são impostos “goela abaixo”, mas são construídos por sujeitos que, consciente ou inconscientemente, procuram, através destes, responder determinadas questões, considerando a operacionalidade de sua empreitada e seus desejos específicos.

Levando em conta que o autor não domina absolutamente todas as etapas de suas pesquisas (CLIFFORD, 2002), mas que também não é dominado absolutamente por fatores exógenos em seu fazer e em suas escolhas, têm-se que perguntar como a investigação adquire sentido para os sujeitos envolvidos, inclusive para o pesquisador? Além disso, inquire-se: como trazer para o texto final, de forma clara, os processos que contribuem para dar sentido, para si e para os outros, a determinado interesse de investigação? Sem pretender dar respostas definitivas, vê-se que a manifestação de “estratégias de autoridade” é o elemento singular desse processo de consagração, que se consolida através da pertinência/relevância do trabalho.

Os interesses de estudo se enquadram num rol de escolhas conscientes a partir de predeterminações que ultrapassam a intencionalidade e o controle pessoal. A consciência das escolhas não significa um domínio absoluto dos atos e das inumeráveis variáveis que a pesquisa de campo acrescenta à nossas “pré-noções”.

Ao tratar de “redes de significados”, Silva (2000) traz alguns exemplos sobre a relação entre pesquisadores (de níveis graduais diferentes), a qual põe limites e abre possibilidades de pesquisa. Tal reflexão parece oportuna por assemelhar-se a meu processo de aproximação da questão racial brasileira. Silva (2000, p. 28) ao comentar como certos intelectuais contribuíram para sua pesquisa faz lembrar das conversas que tive com minha tutora do Programa Especial de Treinamento (PET) em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba no final da década de 90; com minha orientadora da

graduação no início dos anos 2000 e com minha orientadora de mestrado entre os anos de 2002 a 2004, e que certamente tiveram influência em minhas escolhas até os dias de hoje. Passa-se a discutir alguns eventos singulares.

### **3.3 ALGUMAS IMPLICAÇÕES DO TRABALHO DE CAMPO E DO TRABALHO ACADÊMICO ATÉ O DOUTORADO**

Tratando sobre o trabalho de campo, note-se que um dado interessante diz respeito à relação pesquisador-pesquisado. O fato de eu ter uma determinada constituição física: branca dos olhos verdes, não despertou o espanto dos negros não-militantes, o que não aconteceu quando realizei a pesquisa entre os militantes. Os negros não-militantes me receberam com grande hospitalidade e tranquilidade em suas casas, não demonstrando nenhum tipo de desconforto com a minha presença. Aliás, mesmo depois de terminado o campo entre os não-militantes, quando retornei ao bairro do Monte Santo (o qual, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é um dos bairros mais pobres de Campina Grande) para visitas particulares, escutei vários comentários positivos feitos pelos não-militantes entrevistados e repassados pelos amigos que ia visitar, sobre a minha pessoa.

Tais comentários referiam-se à boa educação que os não-militantes reconheciam na minha pessoa e à minha boa índole. Além disso, estes comentários também estavam relacionados à “capacidade de tratar bem” que eles me imputavam.

A postura dos negros não-militantes em relação a mim parece ter se constituído no sentido de me ter como “uma pessoa de casa”. Várias foram as vezes em que saí de suas casas carregando biscoitos caseiros e mesmo a garantia de que poderia voltar, mesmo que não fosse para tratar de entrevistas e histórias de vida. Esses gestos surtiram em mim o efeito de demonstrações de aceitação, de que eu não os oferecia perigo. Isto provavelmente se tenha dado porque acreditassem que não teria porquê para eu lhes ameaçar, na medida em que não se sentem na condição de ter que provar nada para ninguém.

O interessante é que esta postura mantida pelos não-militantes não significa que não assumam sua identidade negra e/ou que tal postura seja um reflexo de uma “harmonia racial”, como sugerem algumas obras publicadas no Brasil<sup>17</sup>. Longe disto, esta postura assumida pelos negros não-militantes campinenses está relacionada com o

---

<sup>17</sup> A obra precursora sobre a existência de uma “harmonia racial brasileira” é tributada a Gilberto Freyre com a publicação de “Casa Grande e Senzala” (1936).

tipo de construção identitária que acionam em suas relações cotidianas, estando aí presente, o seu “ser negro(a)”.

Já os militantes, tanto na pesquisa feita em 2001, ao concluir minha graduação, quanto na pesquisa feita para o Mestrado em 2003, não me receberam em casa<sup>18</sup> e alguns deles chegaram a revelar grande surpresa e inquietação com a minha presença durante as entrevistas.

Ao me encontrar com um dos militantes para uma entrevista, o mesmo ofereceu-me um café. Por recomendação médica, tinha que evitar consumir café em demasia, por isso recusei e agradei. Para minha surpresa, o militante respondeu-me com uma indagação: “Por quê? Por que é preto?”. Senti um estranhamento enorme diante desta situação e ao chegar em casa fiquei me questionando se fizera sentido explicar-lhe que tinha sido proibida pelo médico, como o fiz.

Além disso, ao final da entrevista, fui novamente surpreendida com um: “Olhe, quando quiser, me dê notícias, pois moro em frente a um restaurante e posso te levar lá. Sabia que negro também vai a restaurante?”. Dessa vez, calei-me e não respondi. Apenas fiquei em dúvida se isso seria um convite lisonjeiro ou uma demonstração de hostilidade. Logo concluí que tal atitude era um misto de hostilidade e tentativa de mostrar que “era negro e capaz de”.

Como também houve outras colocações que nos remetem a este mesmo sentido.

“Eu sou muito proposital, eu assumo essa postura de cara que adora ser negro, eu me sinto bem, eu gosto de ser essa bandeira negra, eu gosto de saber que sou negro, eu gosto de saber que eu sou obrigado a estudar, por mais que eu não queira, eu gosto de saber que as pessoas quando olham pra mim eu imponho respeito, porque eu imponho medo, porque é lógico, todo mundo quando olha pra (...) diz assim ‘Ó, melhor você não cutucar o cara, porque esse cara vai mandar chumbo em você’, e mando mesmo e estudo pra isso e vivo consciente pra isso, não que eu queira atacar ninguém, mas na verdade quando eu me sinto atacado eu revido e revido com força (...) eu particularmente me preparo sempre e eu não vou ser hipócrita de dizer ‘não eu sempre me preparo’, eu sempre olho as pessoas brancas, dentro de mim é já uma necessidade de olhar já com um olho ‘opa, pera aí’, eu sempre me preparo já pra uma gracinha qualquer, porque nós sabemos que tem isso” (m 5).

“Olha, há quem diga por aí que o (...) é anti-branco, acho que em primeiro lugar nós somos agredidos neste país há mais de 400 anos, evidentemente que a gente não pode só levar pancada, a gente tem que bater um pouquinho no sistema brando e se eu pudesse criar hoje uma

---

<sup>18</sup> As entrevistas feitas com os militantes negros campinenses foram feitas em seu ambiente de trabalho.

universidade só para negros eu criaria, qual é o problema? (...) eu acho isso salutar, eu acho isso saudável para o nosso desenvolvimento político negro” (m 2).

Teixeira (2003) propõe que as mais frequentes atitudes tomadas com relação à discriminação são no sentido de tentar impedi-la ou evitá-la, o que revela uma visão de que *a melhor defesa é o ataque, mostrando que se é “bom” ou diferente*. Por outro lado, toda e qualquer atitude deve partir de um princípio que vá de encontro à *negação de uma “cultura de discriminado”*, que parece determinar o perfil dos que se *submetem sem reação, abaixam a cabeça* ou *não se impõem* como indivíduos numa sociedade de iguais, como também reza a ideologia em torno da formação da sociedade brasileira e manda o bom credo igualitário “que domina o nosso sistema jurídico e legal, a começar pela nossa carta constitucional”.

Sendo assim, é possível perceber que a pesquisa antropológica não é algo de fácil realização. Exige preparo para que se possam reconhecer, em campo, as nuances existentes nas entrelinhas da relação pesquisador/pesquisado e, com isso, tentar dirimir os possíveis conflitos ou “contaminações” que tal encontro possa ensejar. As questões de poder estão inerentes às relações sujeito/objeto do conhecimento e não são dadas verticalmente, mas, sim, horizontalmente.

A relação pesquisador/pesquisado envolve questões onde estão presentes a troca; a tolerância; a reciprocidade e a cumplicidade – “coisas” impossíveis de se manifestarem sem o outro com quem se dialoga. O poder é visto – nessa relação – como algo extremamente maleável, visto que pode ser acionado tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado. O primeiro pode aparentemente estar imbuído de uma autoridade científica e, talvez por isso, pense “controlar” a situação; o segundo, no entanto, tem as informações desejadas pelo primeiro, e as fornece – por vezes – a conta-gotas; ou conforme lhe for mais cômodo ou proveitoso.

Não se quer dizer, desse modo, que todas as interações configuram-se como um possível comércio de bens materiais ou simbólicos. Mas é inegável que ocorrem, consciente ou inconscientemente e – muitas vezes – à revelia do “controle” científico que o pesquisador acredita ter em campo, ou seja, dos *bias* existentes na inter-relação. O que se tem é uma atribuição de agência ao sujeito pesquisado: ele não é um mero autômato a reproduzir uma programação que lhe foi, supostamente, impingida pelo simbólico.

Levando em conta as considerações acima colocadas, considero que consegui manter uma relação de confiança com a maioria dos militantes e com os não-militantes, a ponto de ter acesso a informações que poucos têm, mesmo acreditando que deve haver uma “distância necessária” entre o pesquisador e seu objeto.

Porém, não é apenas no trabalho de campo que tenho enfrentado o estranhamento. Desde 1998, quando comecei a estudar a construção de identidades negras, tenho me deparado com o espanto dentro da Academia em relação à minha escolha e a minha postura diante do meu objeto de estudo.

Uma constante em minha trajetória acadêmica tem sido a pergunta: “Como você estuda negros, sendo você branca?”. Na maioria dos eventos acadêmicos onde apresento meu trabalhos essa questão me é formulada. Percebe-se, então, que a reação dos estudiosos ao ver uma branca estudando negros caminha no sentido de colocar-me como a “pesquisadora que estuda seu radicalmente oposto: o ‘exótico’”.

Sendo assim, de tanto ouvir tal indagação, passei a refletir mais a fundo sobre a mesma. Hoje em dia passo a encarar meu “lugar” em meio a essa alteridade de forma mais segura, pois até a bem pouco tempo me surpreendia comigo mesma ao perceber que me colocava à prova diante de minhas análises e posicionamentos. Vale ressaltar que na Antropologia Brasileira, onde historicamente se tem privilegiado o estudo da sociedade do pesquisador, o processo de entender o outro que pertence a nossa cultura nos conduz quase que inevitavelmente a pensar criticamente sobre a relação pesquisador-pesquisado e sobre o lugar desse outro e o nosso na sociedade.

A segurança mencionada acima foi adquirida a partir da reflexão atenta acerca da alteridade na Antropologia. Assim, vemos que o modelo antropológico clássico de entendimento do outro inaugurado por Bronislaw Malinowski previa que as etnografias deveriam carregar consigo uma consciência sobre a diversidade do mundo, revelando em seus textos a ideia de um outro radicalmente diverso de nós. Por outro lado, ao demarcar a diferença e a distância entre as culturas e, com isso, a impossibilidade de que uma fosse avaliada em função dos valores e da visão da outra, acabou-se paradoxalmente dificultando a possibilidade de se trabalhar a diferença como crítica cultural, com efeito, uma das bases em que se assentou a antropologia da década de 20, por exemplo, na crítica ao racismo.

Através desse modelo o lugar do “pesquisador” e do “pesquisado” ficaram bem definidos: o pesquisador, treinado academicamente, saía do seu contexto de origem e encontrava o pesquisado, distante, iletrado, frequentemente além-mar. Depois de passar

algum tempo junto a algum grupo estranho, retomava a sua origem e escrevia textos em que retratava culturas como um todo. Como coloca Lacerda (2003), esse modelo perpassou os três paradigmas tradicionais da disciplina: o racional-estruturalista, o estrutural-funcionalista e o culturalista, vindo a ser contestado pelos pós-modernos.

Em meados da década de 60 os pós-modernos passam a encarar a pesquisa de campo não mais como uma fórmula, mas como um fenômeno histórico, inserida num contexto biográfico, político e teórico, o que implica diferenças de abordagem dependentes do momento histórico. Desse modo, a cultura passa a ser vista como um texto na perspectiva de Geertz (2002), e não mais como um todo integrado, sendo tarefa da antropologia o exercício de sua interpretação e crítica. Além disso, com os pós-modernos passa a ter lugar a polifonia, o diálogo e o objetivo final, no que diz respeito ao autor, passa a ser fazer com que ele se dilua no texto, minimizando em muito sua presença, dando espaço aos outros, que antes só apareciam através dele.

A posição do autor, assim, é relativizada. Ele não é mais aquele que re-elabora uma experiência para explicitar a realidade de uma cultura com uma abrangência e coerência impossíveis para aqueles que a vivem no cotidiano. Não é mais um sujeito cognoscente privilegiado, mas igualado ao nativo e tem que falar sobre o que os iguala: suas experiências cotidianas. O ponto de vista nativo torna-se então meta inalcançável. As vozes são todas equiparadas e o que se representa são sujeitos individuais, não papéis sociais. O que o antropólogo pode fazer é inscrever processos de comunicação em que ele é apenas uma das muitas vozes.

Dessa forma, vê-se que o material etnográfico sobre o qual a Antropologia trabalha é resultado da atividade do pesquisador, que se encontra num momento específico de sua trajetória pessoal e teórica e do contexto dado, bem como do momento em que se encontra o grupo social em que ele estuda em seu próprio processo de transformação. Logo, a experiência pessoal pela qual passa o pesquisador e os dados que ele coleta não estão completamente dissociados.

Portanto, acredito que não é preciso “tornar-me uma igual, o próprio outro”, para que esteja apta a estudar o processo de construção de identidades negras, mesmo porque a barreira física seria a primeira a impor-se à minha frente. Não desconsidero que a diferença entre mim e meus informantes exista nem que ela acarreta determinadas relações intersubjetivas. No entanto, não encaro essa diferença enquanto um obstáculo, um complicador ou mesmo uma impossibilidade. Muito pelo contrário, vejo essa diferença como constituinte do processo de construção do próprio texto e como algo

rico ao meu entendimento sobre mim mesma e sobre os meus informantes e vice-versa. Por isso, considero pertinente terminar esta reflexão colocando aqui a citação feita por Lacerda (2003) da obra de Pierre Bourdieu:

O etnólogo deve afirmar a identidade para encontrar as verdadeiras diferenças. Estou convencido de que uma certa forma de etnocentrismo pode ser a condição para uma verdadeira compreensão, se designarmos assim a referência à sua própria experiência, à sua própria prática e desde que, evidentemente, esta referência seja consciente e controlada. Nós gostamos de nos identificar com um alter ego entusiasmado. É mais difícil reconhecer nos outros, tão diferentes na aparência, um eu que não queremos reconhecer. Deixando então de ser projeções complacentes em maior ou menor grau, a etnologia e a sociologia levam a uma descoberta de si mesmo através da objetivação de si exigida pelo conhecimento do outro. (p. 59)

Desse modo, o texto etnográfico, como representação do campo e das relações que nele se dão, pode ser, portanto, menos o resultado “final” de uma pesquisa, e mais um meio para a melhor compreensão dos valores do outro, considerando o fato de que estes valores são interpretados por alguém que também não se despe de seus próprios valores e subjetividades, e fala para terceiros, desconhecidos, de modo generalizante, ainda que “cuidadosamente”.

Observa-se que o mito do “pesquisador fantasma”, despido de seus afetos e desafetos, não é condizente com nenhuma situação de investigação antropológica. A subjetividade do pesquisador é inerente a qualquer pesquisa, em qualquer época, e o simples (que não é tão simples) (auto)reconhecimento desta especificidade deve ser considerado de fundamental importância.

Ao elaborar o texto final, ao “estar aqui” nos termos de Geertz (1978), associam-se “estratégias de autoridade” conduzidas por “jogos de linguagem”, nem sempre conscientes, mas que buscam imprimir sentido ao conteúdo. Nesses “jogos” é importante evidenciar alguns elementos constitutivos daquele que fala/escreve. Cardoso de Oliveira (2000, p. 66) afirma que se “as condições do trabalho de gabinete” já são por si problemáticas por envolver a “dinâmica dos jogos de linguagem, próprios de nossa disciplina e das congêneres”, não podemos furtar-nos de uma “atitude crítica, ou melhor, autocrítica”. Nesse sentido, através da contextualização reflexiva sobre o interesse de estudo, poderíamos evidenciar, no campo dos “jogos”, as “estratégias de autoridade” em suas diferentes formas de manifestação.

Clifford (2002), ao discutir sobre a “autoridade etnográfica” do pesquisador, problematiza a influência que os “sujeitos que são observados” tem sobre o pesquisador/autor e o não controle total deste sobre os (seus) dados. Não se discorda que tal influência possa proceder, porém é importante atentar que quem faz a seleção deste “outro”, potencialmente influente, é o próprio pesquisador, mediante relações construídas (com) e dos (re)conhecimentos dos “sujeitos que são observados. Assim, o autor mesmo sendo influenciado, conserva/mantém ou tenta conservar/manter certo “controle” e “autoridade” sobre o dito, pois, diferentemente da autoridade potencialmente exercida por seus “interlocutores”, é ele que, na textualização final, fará a seleção que imprimirá um certo sentido (particular) ao texto e sua consequente inteligibilidade.

É difícil negar (ou ao menos desejar) que a dialogicidade, a polifonia, as textualizações difusas e outros elementos estão presentes no “fazer antropológico”. Clifford (2002, p. 54) diz inclusive que “se a etnografia é parte do que Roy Wagner (1980) chama de ‘a invenção da cultura’, sua atividade é plural e além do controle de qualquer indivíduo”. Cabe enfatizar que o autor em questão problematiza um pretense controle absoluto (“autoritarismo”) do pesquisador sobre o “fazer antropológico” e não a sua “autoridade”, visto que sem certa dose desta “autoridade” dificilmente seria possível dar sentido a elementos que para determinados públicos, inclusive para o próprio autor, são por vezes ininteligíveis.

Portanto, reconhecer a importância da subjetividade do pesquisador como um elemento constitutivo da investigação e da construção do saber e esmiúça-la não implica confinar a Antropologia à experiência pessoal do pesquisador, nem a repartir a “autoridade etnográfica” com seus informantes, nem negar à disciplina seu específico estatuto de ciência, mas alimentá-la com um elemento ainda pouco reconhecido, a “autoridade” inerente na construção desse saber.

Atentar que a experiência do pesquisador é um dado antropológico não implica necessariamente pretender tornar simétrica a relação pesquisador-pesquisado. Percebe-se, entretanto, que há demandas e contextos nos quais se exigem “hierarquia” e “autoridade” para possibilitar inteligibilidade. Ao problematizar a questão da “autoridade” que se coloca na relação pesquisador-pesquisado tem-se a pretensão de evidenciar a necessidade de seu reconhecimento. Se, como coloca Bourdieu (1989, p. 111), para conhecer e necessário classificar, para classificar não seria necessária uma certa “autoridade” da parte do pesquisador?

Por fim, acrescenta-se que a reflexão sobre a prática do pesquisador tem em si mesma seu potencial criador, numa disciplina que pode nem sempre levar a resultados que assegurem certezas estáticas, mas instauram inquietações construtivas.

O incentivo a exercícios reflexivos como o intentado neste artigo, para além de qualquer “momento antropológico”, “escola”, “paradigma” ou “modelo” está na base da disciplina e da metodologia antropológica. Esta base (o “trabalho de campo” em Antropologia, o “estar lá” como denomina Geertz (2002), o “olhar diferenciado”) a distingue de outras ciências na medida em que o pesquisador não executa uma coleta de dados pura e simples, mas vivencia uma experiência que o afetando produz os dados sobre os quais se dará a reflexão. Sendo assim, o pesquisador é elemento constitutivo de sua própria produção, como o que tem acontecido em minhas pesquisas até aqui, por isso é necessária uma vigilância constante e declarada, já que a amplitude ou profundidade de tal experiência dá ao trabalho de campo um significado especial, uma vez que o principal instrumento da pesquisa é o próprio pesquisador na consciência de si mesmo.

Finaliza-se, salientando que a discussão traçada até então reconhece a existência de limites e desafios na pesquisa e na “razão científica”, em geral, e na “cientificidade” da disciplina antropológica, em particular, principalmente no que diz respeito ao “tornar evidente” as subjetividades do autor e percebê-la epistemologicamente. Todavia, é pertinente ressaltar que, como coloca Oliveira (2000, p. 65) fazendo alusão a Habermas, é necessário continuar acreditando na razão, uma vez que a modernidade não pode ser considerada esgotada para se “levar tão a sério” a dita pós-modernidade.

### **3.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PRESENTE EXPERIÊNCIA**

No Doutorado proponho um estudo sobre a questão da inclusão de alunos (as) negros (as) na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) através da Política de Cotas Sociais da Instituição e suas trajetórias. O que se pretende compreender é, em última instância, **como** estes alunos (as) se veem enquanto negro (as) e “cotistas”, quais os caminhos percorridos por estes (as) até chegar à UEPB e ainda perceber suas trajetórias no âmbito da UEPB.

Desse modo, ao empreender mais uma pesquisa em minha trajetória acadêmica, julgo importante levar em consideração aquilo que Zaluar (1988) aponta como: vários problemas que permanecem não resolvidos com respeito à posição do observador.

A autora supracitada coloca as seguintes questões: “seria ele um líder, um educador, um dirigente, ou um mero catalisador?”; como, enfim, diante das demandas impostas no processo de interação, exerceria ele as atividades de pesquisador? Zaluar (1988), então, alerta para a negação da tensão sujeito/objeto nas entranhas de um projeto político que une observador e observado, trazendo ao contexto uma falsa indistinção entre um e outro.

Desse modo, segundo a referida autora, “ao se negar o posto de observador e ao avaliar (participativamente) ações e pessoas, o pesquisador pode estar inadvertidamente legitimando lideranças locais, tanto de pessoas quanto de grupos” (p. 113); e pode, ao mesmo tempo, ajudar “a instituir o próprio modo de comunicação entre líderes e liderados” (idem). Fazendo isso, tem-se a possibilidade de dar força a um tipo de retórica e, mesmo, um tipo de liderança, que pode estar distante de ser a única capaz de mobilizar e organizar o espaço público.

Assim, conforme salienta Zaluar (1988), a simples presença do pesquisador – junto a uma associação ou a um grupo de pessoas – como é o caso dos(as) cotistas negros(as) - pode vir a aumentar o prestígio e a força delas no campo político das demandas por acesso e manutenção de políticas afirmativas internamente na UEPB. No entanto, o poder, nessas situações, é uma via de mão dupla. Dado o fato de os “nativos” também fazerem uso do pesquisador enquanto instrumento de barganha; ou seja, não há inocência na relação pesquisador/pesquisado na interação em campo. O que se tem são jogos de interesses onde as demandas – tanto de um quanto de outro – configuram-se em meios de obtenção do que é desejado, seja uma entrevista, acesso aos espaços interditos, confidências, segredos ou, simplesmente, o prestígio que se supõe ter um intelectual acadêmico, valendo, neste caso, ressaltar que atuo como professora do quadro permanente da UEPB.

Zaluar (1988, p.117) adverte que a pesquisa não precisa trazer – como realmente não traz – vantagens materiais imediatas ao pesquisador. Contudo, nessa troca de “coisas” palpáveis e não palpáveis, o pesquisador é quem recolhe maiores dividendos: escreve livros; conclui dissertações e teses; aumenta o seu leque de oportunidades de emprego dentre outras vantagens. São questões que não devem estar ausentes na reflexão que leva em conta a relação pesquisador/pesquisado, as quais são consideradas neste trabalho de campo voltado para o Doutorado.

Desse modo, a perspectiva tanto das pesquisas realizadas em momentos anteriores quando a que se pretende agora no Doutorado coaduna-se com a visão de Barth (2000) sobre a análise da cultura.

Em “A Análise da Cultura nas Sociedades Complexas”, o supracitado autor preconiza um olhar sobre a cultura que leve em consideração sua totalidade e que seja capaz de abstrair tanto o seu funcionamento quanto suas “controvérsias”. Um dos argumentos que leva Barth (2000) a tal perspectiva é a consideração de que a realidade das pessoas é composta de construções culturais (visão simbólica de cultura) sendo necessário explorar empiricamente o grau de padronização e a diversidade de fontes desses padrões, uma vez que segundo o autor: “precisamos desenvolver outros modelos que permitam apreender de modo mais direto e preciso as características observadas, sem um filtro que negue tudo aquilo aparentemente inadequado” (p. 113).

Assim, ao abordar as diferentes autoridades presentes na vida social balinesa, Barth (2000) propõe que o antropólogo deve esperar da realidade uma multiplicidade de padrões parciais, “que interferem uns sobre os outros, e se estabelecem em diferentes graus nas diferentes localidades e nos diferentes campos; e que devemos duvidar de toda afirmação de coerência, salvo quando tiver sido devidamente demonstrada” (p. 120).

A intenção de Barth (2000), pois, é descobrir e mapear as formas significativas de coerência na cultura, não através de formas e configurações<sup>19</sup> (ou estrutura como almeja o estruturalismo lévi-straussiano<sup>20</sup>, por exemplo), “e sim pela identificação de processos sociais e pela observação empírica de suas consequências, isto é, pela elaboração de modelos do seu modo de operar. Devemos ser capazes de identificar as partes envolvidas nos discursos que se dão, e o ‘segmento do processo do mundo infinito e sem sentido sobre os quais elas conferem significado e sentido’” (p. 127-128).

Para Barth (2000), “os atores estão (sempre e essencialmente) posicionados”: as diferentes posições constituem a conversação dentro da comunidade, onde as pessoas interpretam e compartilham suas experiências e conseguem entender melhor suas próprias vidas e de outras pessoas. Leva-se em conta que os indivíduos não possuem

---

<sup>19</sup> Aqui se faz referência ao conceito de configuração na obra de Norbert Elias, o qual pode ser compreendido através da leitura de sua obra *Introdução à Sociologia*, publicada em 1980, em Lisboa, pela editora Edições 70.

<sup>20</sup> Sobre a noção de estrutura na visão de Claude Lévi-Strauss, recomenda-se a leitura de “A Noção de Estrutura em Etnologia”, capítulo pertencente a obra *Antropologia Estrutural*, publicada no Rio de Janeiro em 1996, em sua quinta edição, pela editora Tempo Brasileiro.

uma consciência e um horizonte que abranja a totalidade da sociedade, das instituições e das forças que as atingem. Sendo assim, coloca o autor:

Contudo, de alguma maneira, ao vários horizontes limitados das pessoas se ligam e se sobrepõe, produzindo um mundo maior que o agregado de suas respectivas práxis gera, mas que ninguém consegue visualizar. A tarefa do antropólogo ainda é mostrar como isso se dá, e mapear esse mundo maior que surge (BARTH, 2000, p. 137).

De acordo com Barth (2000), é possível afirmar que cada pessoa está “posicionada” em virtude de um padrão singular formado pela reunião, nessa pessoa, de partes de diversas correntes culturais, bem como em função de suas experiências particulares. Desse modo, para construir a dinâmica interna de cada uma dessas correntes, é necessário separar certos aspectos da pessoa e os ligarmos a partes de outras pessoas, formando organizações e tradições englobantes; mas a maneira pela qual as partes estão diferentemente incrustadas em pessoas complexas continua a ser fundamental.

Portanto, a noção de “posicionamento”, na proposta teórica apresentada por Barth (2000), oferece uma maneira de juntar novamente o que foi desmontado até então e de relacionar as pessoas às múltiplas tradições que elas adotam e que as impulsionam. Pretende-se adotar a noção acima citada durante o trabalho de campo a ser realizado no Doutorado devido ao entendimento também que se tem de que, como sustenta Crapanzano apud Maggie e Rezende (2001), no Brasil, onde a linguagem predominante para interpretar a classificação, a interpretação e a ação social é política, para se entender a retórica de categorias sociais é necessário ter claro “quem fala”, “para quem fala” e “de que posição fala”, isto porque o autor supracitado considera que “todo estudo sobre raça ou qualquer outro sistema de classificação social deve levar em consideração o modo como tais sistemas determinam as aplicações e manipulações possíveis de suas categorias” (MAGGIE; REZENDE, 2001, p. 20-21).

Procedendo desta maneira, para Crapanzano apud Maggie e Rezende (2001), é possível entender os efeitos sociais e políticos que as aplicações e manipulações acima citadas produzem, uma vez que é na prática e os jogos de retórica que o poder é introduzido nas classificações. Vale salientar que estas classificações, aplicações, manipulações e jogos fazem parte, também, da relação pesquisador/pesquisado ao longo do processo da pesquisa e é também em relação a esta perspectiva que o olhar da pesquisadora está voltado.

Desta feita, é importante frisar, aqui, que a característica básica do trabalho de campo é estabelecer relações, interações com pessoas concretas, de forma profunda. Compartilha-se, então, com o pensamento de Guber (2005), que aponta que o que a etnografia urbana reflete é uma intersubjetividade, um discurso a partir de uma relação, e não a subjetividade do pesquisador, isto é, as revelações intimistas do autor, suas próprias sensações, seu Eu. O trabalho de campo é concebido como uma experiência de imersão subjetiva, produtora de uma intersubjetividade e é dela que se está em busca.

## CAPÍTULO IV

### POR UMA TENTATIVA DE AVALIAÇÃO

O presente capítulo pretende apresentar as reflexões e percepções de gestores entrevistados na universidade pesquisada, a UEPB. Estas entrevistas buscaram compreender o processo de implantação da Política de Cotas na UEPB, feita a partir da avaliação dos próprios profissionais que ocupavam (ocupam) postos estratégicos no momento inicial de tal política, estando, portanto, envolvidos em sua adoção. Foi um momento importante para captar o registro daqueles que tinham (e ainda têm) como função administrar a implantação em si, com seus problemas, questionamentos ou ausência de informação acerca das novas medidas. Além disso, esses gestores/professores tinham a tarefa de receber “novos” alunos no campus, pois os entrevistados exerciam (exercem) funções administrativas, como pró-reitor ou reitor. Além do desafio em si que as novas políticas impunham na sua respectiva instituição, tinham de lidar com todas as pressões favoráveis e contrárias às medidas, tanto internas quanto externas.

Assim, quando questionados sobre suas atividades acadêmicas na UEPB em 2006, ano da implementação de sua Política de Cotas Sociais, os gestores responderam:

Eu era Pró-Reitor de Pós-Graduação e depois (...) fui pra Pró-Reitoria de Planejamento [2006] e estou aqui na Pró-Reitoria de Graduação desde 2011 (G1<sup>21</sup> é pró-reitor de graduação da UEPB atualmente).

(...) eu era Pró-Reitor de Graduação [2006] e eu fui talvez a pessoa que elaborou a proposta que discutiu juntamente com a Reitora para apresentar ao Conselho a proposta de implantação das cotas que ainda no Brasil estava em debate (G2 é Reitor da UEPB em seu segundo mandato consecutivo atualmente).

#### 4.1 CONTEXTO DE ATUAÇÃO DOS GESTORES

Os professores/gestores, na realidade, estão respondendo às demandas de diversas origens que vão confluir para a reivindicação por mudança no que se refere ao acesso às universidades públicas no país para aqueles que historicamente tiveram seu acesso negado.

---

<sup>21</sup> G1 e G2 serão as nomenclaturas aqui utilizadas para nomear os gestores da UEPB que fizeram parte da pesquisa.

Segundo Brandão (2005), em 2001 a discussão sobre a desigualdade racial foi retomada com força, pois ano da “Conferência Internacional contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância”, realizada em Durban, África do Sul, quando o movimento negro encontra um foco para suas demandas. Pode-se dizer, conforme o autor acima citado, que Durban estimulou a organização das diversas associações e movimentos sociais, que tinham como objetivo a busca de maior igualdade racial, a fazerem uma agenda específica para a sua presença na tão forte movimentação na esfera pública, visto que os movimentos sociais se organizaram e pautaram demandas efetivas de políticas públicas. E políticas de ação afirmativa se transformaram se transformaram em uma das bandeiras de sua ação coletiva.

Foi o início de uma discussão que culmina em Durban, quando o Brasil volta signatário de um compromisso de buscar meios para diminuir a desigualdade racial do país, e as políticas de ação afirmativa, objeto de grandes debates na Conferência, foram pensadas como um dos caminhos para se buscar a promoção de maior igualdade racial. Assim, o reconhecimento da existência de racismo, a organização em torno de Durban e a ação coletiva dos movimentos negros foram três fatores importantes para o que ocorreu no início da década de 2000, quando as políticas de ação afirmativa passam a se tornar realidade nas universidades públicas brasileiras.

Em 2003, já no governo Lula, todas essas demandas pela promoção de igualdade racial vão ser materializadas na criação da Seppir – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial -, em um esforço de se pensarem políticas transversais de fomento à igualdade racial. A questão da desigualdade racial fica, assim, reconhecida institucionalmente.

Em 2006, ainda de acordo com Brandão (2005), foi lançado um manifesto contra as cotas raciais, publicado em junho de 2006 e assinado por acadêmicos e personalidades de expressão de várias esferas da sociedade, que critica as classificações estatísticas raciais, alegando, dentre outros argumentos, o grande perigo de essas classificações serem transformadas em identidades raciais. Logo depois, foi publicado outro manifesto, assinado igualmente por vários acadêmicos e representantes de movimentos sociais, que defende a urgência de se tratar a desigualdade racial nas universidades públicas do país com medidas afirmativas.

Desde então, tem sido intenso o debate entre aqueles que são contrários e aqueles que são favoráveis. Foram publicados, ainda, livros de ambas as correntes, que procuram organizar os principais argumentos destas. Em linhas gerais, o principal

argumento contrário é o risco de se “racializarem” as relações sociais do Brasil, impossível em um país fortemente miscigenado<sup>22</sup>.

Por outro lado, aqueles que argumentam a favor da ação afirmativa ressaltam o processo crônico e cumulativo de desvantagem dos negros e índios, sendo necessária a garantia de medidas de igualdade de oportunidade para os grupos etnicamente subordinados<sup>23</sup>. Nessa discussão, várias questões complexas emergem: a proporcionalidade das políticas de ação afirmativa, o critério de seleção quanto à classificação racial, a legitimidade da política adotada em cada universidade além da preocupação com a racialização do campus ou a questão do mérito, dentre outras.

O que se pretende neste trabalho é perceber como o cotista negro da UEPB constrói sua identidade, de tal modo que o campo pesquisado envolve não só as percepções do cotista em si, mas também de outros atores participantes deste cenário, tais como os gestores da UEPB. Assim, pretende-se registrar a complexidade da implantação da Política de Cotas na UEPB e o impacto causado com sua chegada. Foi nessa perspectiva que essa parte da pesquisa se direcionou: captar a percepção dos professores/gestores da UEPB que ocupavam (ocupam) postos estratégicos no momento em que tal instituição implantou a sua política de ação afirmativa. As percepções dos gestores no sentido aqui apontado então, são tomadas como complementares à análise do conteúdo dos discursos dos cotistas negros da UEPB.

## **4.2 EXPLICANDO AS ENTREVISTAS COM OS GESTORES**

As entrevistas com os gestores da UEPB foram feitas em dezembro de 2016 e transcritas em janeiro de 2017, obedecendo a um roteiro aberto<sup>24</sup> de perguntas. O contato com os mesmos foi feito por meio de canais informais, através do WhatsApp, solicitando a entrevista, marcando hora e local para o acontecimento da mesma, explicando o objetivo geral da pesquisa. O fato da pesquisadora ser professora efetiva da UEPB fez com que de antemão já soubesse quem deveria procurar para a entrevista,

---

<sup>22</sup> Ver a publicação *Divisões Perigosas*, de 2007, especialmente os textos de Schwatzman, Carvalho, Fry e Ventura/Maio para questionamentos acerca da cor no Brasil e o risco da “racialização” bipolar do país. São textos muito curtos, mas que apontam para algumas questões que podem suscitar debates que certamente contribuirão para a maturidade da ideia de política de ação afirmativa no ensino superior.

<sup>23</sup> Ver a publicação *Entre Dados e Fatos: Ação Afirmativa nas Universidades Públicas Brasileiras*, de 2010, especialmente o texto de Carvalho e Segato (2002), que discute os principais pontos para a defesa de cotas a grupos étnicos/raciais, e o capítulo de João Feres que vai mostrar como os argumentos contrários às cotas podem ser analisados.

<sup>24</sup> Vide Apêndices.

pois acompanhou a história da implementação da Política de Cotas da Instituição, bem como teve acesso à documentação (atas) dos Conselhos Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e Universitário (CONSUNI), que são aqueles na UEPB onde a questão da Política de Cotas enquanto Resolução deveria tramitar.

A entrevista com o gestor G1 aconteceu em sua sala na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), respeitando data e hora marcada. A pesquisadora foi bem recebida e obteve muito da atenção de G1, contando com uma entrevista de quase uma hora de gravação. G1 mostrou-se bem à vontade e inteirado ao tratar da temática da Política de Cotas na UEPB.

A entrevista com o gestor G2 foi realizada em seu gabinete no prédio da Reitoria da UEPB, também respeitando data e hora marcada. A pesquisadora obteve de G2 uma entrevista de mais de duas horas de gravação, mostrando-se o gestor muito descontraído e também inteirado das discussões em torno da temática da Política de Cotas.

Vale registrar que ambos os gestores conhecem a pesquisadora já há algum tempo dentro das atividades acadêmicas da UEPB. Desse modo, foi possível perceber, à medida que ambos os gestores falavam sobre as questões pontuadas, uma certa necessidade de confirmação/legitimação do ponto de vista da pesquisadora, que procurou manter o controle das impressões de modo a não interferir na qualidade do relato oral dos gestores.

As entrevistas realizadas seguiam um mesmo roteiro de perguntas abertas, como pode ser verificado nos Apêndices deste trabalho. No entanto, este roteiro não foi considerado fixo, de modo que a cada entrevista perguntas novas foram possíveis ser feitas na medida da qualidade da interação face a face estabelecida com o entrevistado/gestor da UEPB. O material gravado foi transcrito integralmente para que os dados daí provenientes não perdessem seu valor heurístico.

### **4.3 DISCUTINDO AS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS**

De acordo com Feres Júnior, Daflon, Barbarela e Ramos (2013), em 2001, a adesão do Brasil ao Plano de Ação de Durban expressou uma inflexão ainda mais significativa na postura do Estado brasileiro, até então considerado omissivo diante das desigualdades raciais. Por ocasião da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África

do Sul, o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso reconheceu publicamente que o país é racista e se comprometeu a adotar políticas públicas para modificar esse quadro. Mais tarde, o próprio governo federal começou a dar o exemplo, adotando medidas de discriminação positiva na composição de alguns dos seus quadros funcionais, como os do Ministério do Desenvolvimento Agrário, o da Justiça e o das Relações Exteriores.

Conforme os autores acima mencionados, é comum creditar a esses procedimentos o aumento expressivo da quantidade e do alcance de políticas de ação afirmativa que se seguiu. Em 2003, entrou em vigor a Lei Estadual nº. 4.151, que instituiu reserva de vagas para o ingresso de alunos pretos e pardos nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf). Na Universidade do Estado da Bahia (Uneb) a política foi criada através da deliberação número 196/2002 do Conselho Universitário. Outras leis estaduais e resoluções de conselhos universitários foram responsáveis pela ampla disseminação de medidas similares em universidades de todo o país.

Sendo assim, é importante ressaltar que as ações afirmativas no ensino superior brasileiro têm início através de iniciativas locais articuladas principalmente entre as universidades estaduais. São essas as instituições que dão “o pontapé inicial” a adoção dessas políticas, embora que em um momento posterior as universidades federais tenham passado a aderir em ritmo acelerado, em especial em resposta a incentivos do governo federal e, em 2012, em cumprimento à Lei Federal 12.711.

Portanto, vale lembrar que as primeiras iniciativas de implantação de políticas de ação afirmativa no Brasil ocorreram por meio de leis estaduais, as quais obrigaram as universidades sob administração do Estado em questão a adotar medidas de inclusão em seus processos seletivos de ingresso. Entretanto, ao longo do tempo muitas universidades estaduais aderiram às ações afirmativas por iniciativa própria, chegando-se a um quadro em que o número de instituições submetidas a leis estaduais iguala-se à quantidade daquelas que adotaram ações afirmativas (Aas) por meio de resoluções de seus conselhos universitários.

Isso foi justamente o que se deu na Universidade Estadual da Paraíba. Em 2006 a criação da Política de Cotas Sociais foi pensada e criada por força de Resolução a partir da discussão desta pauta nos Conselhos adequados da Instituição, quais sejam:

Conselho Superior de Pesquisa, Ensino e Extensão (CONSEPE) e Conselho Universitário (CONSUNI), respectivamente.

Eu fui um defensor disso o tempo inteiro. A proposta inicial que foi para o CONSEPE era uma proposta de cota racial porque vinha mais ou menos no desenho do que vinha sendo discutido no governo federal, é bom salientar que a UEPB se antecipou à Lei, ela criou o Sistema de Cotas como a UERJ já tinha criado, só que a gente não, a proposta que foi pro Conselho Universitário foi uma proposta de fato naquela configuração da Lei que depois veio a ficar e eu lembro que eu fiz a proposta de que a cota fosse por egresso de escola pública, por uma compreensão mesmo pelos dados que a gente tem pelo país de que é na escola pública onde estão concentrados os mais pobres, portanto como os mais pobres incluem os negros, os descendentes de indígenas, e tudo mais, então a cota por egresso de escola pública dava conta da questão social principalmente, afinal eram os filhos dos trabalhadores que estão lá, a gente também valorizava o sistema público, nós temos uma universidade pública e por isso temos que valorizar os egressos de escola pública, um lugar por excelência da cota e depois a gente fez escalonado e a proposta chegou aos 50% (...) (G1).

Nós aprovamos em 2005 e passou a valer em 2006, eu era Pró-Reitor de Graduação e eu fui talvez a pessoa que elaborou a proposta que discutiu juntamente com a Reitora para apresentar ao Conselho a proposta de implantação das cotas que ainda no Brasil estava em debate, algumas universidades estavam implantando e nós decidimos por uma implantação gradual, a razão que nos moveu a essa decisão, inclusive por iniciativa minha também na época era fundamentada em dois vetores assim: um era a resistência que as pessoas tinham à implantação da política de cotas, resistência política de enfrentamento, a oposição que era feita dentro da sociedade de modo geral, como hoje ainda há, a implantação de cotas e que se nós, nosso entendimento era de que se fosse uma implantação gradual o impacto era menor, portanto a resistência política também seria menor, o que de fato aconteceu; um outro aspecto era que nós entendíamos também que a implantação pura e simples de 50% já de imediato ela causava também um impacto grande na Universidade e a universidade não estava preparada, como ainda não está até hoje, eu entendo assim, para receber um contingente maior de estudantes de uma vez só, oriundos da escola pública, sem ter um conjunto de políticas de apoio, de assistência, de suporte como bolsas, como outras questões que nós até hoje não resolvemos ainda (...) (G2).

Consoante Feres Júnior, Daflon, Barbarela e Ramos (2013), o quadro das ações afirmativas nas universidades estaduais atualmente é muito diferente daquele instalado nas federais por força da Lei 12.711, isto como fruto de iniciativas pulverizadas, haja visto que as universidades estaduais são mais uniformes no que tange aos procedimentos de distribuição do benefício. Como afirmam os autores supracitados, ao

passo que nas federais verifica-se atualmente uma combinação de programas destinados a candidatos pretos, pardos e índios com aqueles destinados a alunos egressos de escolas públicas e alunos de escolas públicas de baixa renda, nas estaduais há uma predominância de ações afirmativas que se pode classificar como de caráter “social”, como ocorre na UEPB. Dito de outro modo, predominam medidas que objetivam incluir alunos de escolas públicas e alunos de baixa renda – caso de 28 universidades – independentemente da cor ou etnia do candidato. Em seguida, vêm as medidas para candidatos pretos e pardos (18 universidades), indígenas (13) e deficientes (13).

Para os autores supracitados, é positivo verificar que 32 das 38 universidades estaduais adotam medidas de ação afirmativa, todavia este dado não abarca o alcance e abrangência desta política em si. Para tanto seria preciso fazer o cálculo do total de vagas efetivamente destinadas aos beneficiários, o que estes autores acima referidos realizaram por meio da investigação dos quadros de vagas constantes nos editais, manuais dos candidatos e termos de adesão ao SISU publicizados pelas universidades, de modo que por meio da tabulação desses valores, lhes foi possível calcular o total de vagas oferecidas pelas universidades em seu processo seletivo no ano de 2013, assim como os números e proporções das vagas reservadas para o grupo de pretos, pardos e índios, o grupo de alunos egressos de escolas públicas e/ou de baixa renda e o grupo dos demais beneficiários. As vagas preenchidas por beneficiários através de sistemas de bonificação e aquelas calculadas através da demanda no Vestibular não puderam ser computadas no estudo destes autores, por não estarem definidas nos documentos analisados.

Ainda que nas universidades estaduais as reservas sejam distribuídas de modo diferente daquele praticado pelas universidades federais, Feres Júnior, Daflon, Barbarela e Ramos (2013) utilizaram um cálculo que torna os dados de ambas passíveis de comparação e agregamento. Sendo assim, conforme os mesmos, a partir da sanção da Lei 12.711, as universidades federais passaram a ter como objetivo distribuir 50% de suas vagas entre quatro subcotas: (1) candidatos egressos de escolas públicas, (2) candidatos de escolas públicas e possuidores de baixa renda (3) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas, e (4) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e de baixa renda. Além disso, tal lei ainda estabelece que a proporção de reservas para candidatos pretos, pardos e indígenas deve ser calculada a partir de dados sobre a soma de pessoas com essas características na população do Estado de cada universidade.

As universidades estaduais, por sua vez, não estão submetidas a este modelo e continuam reservando vagas separadamente para (a) estudantes egressos de escolas públicas (25 universidades) (b) estudantes de baixa renda (3 universidades) (c) pretos e pardos (18 universidades, 13 das quais exigem que esses candidatos sejam oriundos de escola pública, 2 determinam uma exigência de comprovação de baixa renda e 3 adotam ambas as exigências) (d) indígenas e (e) outros (deficientes, quilombolas etc).

Desse modo, para que os dados das universidades estaduais e federais pudessem ser comparáveis, Feres Júnior, Daflon, Barbarela e Ramos (2013) procederam a soma das vagas reservadas nas estaduais de acordo com os parâmetros das quatro subcotas adotadas pelas universidades federais. Assim, os referidos autores fizeram a soma das vagas destinadas a pretos, pardos e índios a aquelas reservadas para alunos de escolas públicas e os de baixa renda.

Os resultados desta soma realizada pelos autores demonstra que há certa preferência por programas de ação afirmativa de recorte exclusivamente “social”, ou seja, para alunos de escolas públicas e de baixa renda, e isto fica evidenciado através da maior quantidade de vagas destinadas a esses grupos em relação àquelas reservadas para pretos, pardos e índios. Nesse ínterim, cumpre ressaltar que a distribuição das reservas nas universidades federais a partir da vigência da lei de cotas inverteu essa proporção: enquanto as reservas sociais representam um percentual de 11,4% das vagas, aquelas para pretos, pardos e índios foram elevadas a 19,6%. Vale registrar, ainda, que em 2011 as federais reservavam 11,9% das suas vagas para alunos de escola pública e/ou baixa renda e 9,5% para pretos, pardos e índios.

Na visão de Feres Júnior, Daflon, Barbarela e Ramos (2013), por permanecer fora do escopo da Lei 12.711, a universidade pública estadual continuou presa a interesses locais e regionais de manutenção da ordem vigente, que se manifesta na correlação negativa entre qualidade e inclusão, isto é, quanto melhor a qualidade auferida menor a presença e efetividade das políticas de inclusão. Subsistem entre essas universidades – e em especial as historicamente mais elitizadas – modalidades de ação afirmativa de incipiente resultado, a exemplo dos programas de bonificação. Somada a isso, há uma tendência nessas universidades a priorizar ações afirmativas de natureza social em detrimento àquelas de corte étnico-racial.

Segundo Santos (2013), além da pressão externa (por força das leis Legislativas), a emergência de políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais teve origem pela ação de grupos diversos: em algumas, os movimentos sociais locais

passaram a se organizar em demandas específicas; em outras, a organização de docentes dentro do campus foi decisiva; em outras, ainda, os núcleos de estudo afro-brasileiros (Neabí) já existentes passaram a ter maior voz; por último, ações inicialmente isoladas de profissionais que passaram a questionar a falta de diversidade em suas universidades foram decisivas para levar a cabo o programa. Isso sem falar na ação de movimentos sociais com forte poder de mobilização social, como o Educafro, que pressionou as universidades de vários estados para iniciarem programas de ação afirmativa.

Na UEPB não se percebe a ação de nenhum destes agentes quando da emergência da Política de Cotas Sociais: não se percebe pressão por parte de nenhum movimento social politicamente organizado – o estudantil ou negro – assim como nenhuma organização de docentes encampou essa luta. Vale ressaltar que a UEPB possui um Neabí e que esta pesquisadora faz parte do mesmo e em nenhum momento o referido Núcleo participou formalmente da discussão sobre a Política de Cotas na Instituição.

No que tange a UEPB as iniciativas que foram tomadas para a emergência da Política de Cotas Sociais foram responsáveis pela colocação em pauta de uma discussão de certa forma estranha à prática universitária, discussão norteada por três grandes ideias, quais sejam:

a) A denúncia de uma universidade elitista e branca:

(...) eu lembro que eu fiz a proposta de que a cota fosse por egresso de escola pública, por uma compreensão mesmo pelos dados que a gente tem pelo país de que é na escola pública onde estão concentrados os mais pobres, portanto como os mais pobres incluem os negros, os descendentes de indígenas, e tudo mais, então a cota por egresso de escola pública dava conta da questão social principalmente, afinal eram os filhos dos trabalhadores que estão lá, a gente também valorizava o sistema público, nós temos uma universidade pública e por isso temos que valorizar os egressos de escola pública, um lugar por excelência da cota e depois a gente fez escalonado e a proposta chegou aos 50%, a gente tinha dados na época de que os cursos mais concorridos, o curso de Odontologia por dois ou três anos em casos seguidos e alternados não tinha entrado nenhum aluno da escola pública, então só uma elite vinda da escola privada e não qualquer escola privada, pois existem escolas lá que cobram um dinheirinho lá de nada e tem também pessoas que têm bolsa, enfim, mas o grosso dessa estudantada que viria da classe trabalhadora era, eles tinham um rebatimento social muito grande (...) (G1).

- b) A constatação da equação perversa entre universidade pública e o acesso negado às escolas públicas de ensino médio e o questionamento sobre a eficácia do vestibular para a seleção de seus futuros alunos:

(...) o sistema de cotas possibilitou isso (...) a que o estudante de escola pública começasse a ter a perspectiva de que ele pode entrar na Universidade, porque ele já tinha um certo desânimo, uma desmotivação porque a forma de acesso era já desenhada e ele então, o estudante do primeiro, segundo e terceiro ano, você já entra desmotivado porque sabe que não tem nem chance lá na frente e o que potencializou o sistema de cotas foi a mudança também do governo federal com o sistema de processo seletivo com o SISU ligado ao ENEM colocado como avaliação, o ENEM já é a prova de avaliação do ensino médio, mas o SISU criou a possibilidade do ingresso por um sistema também que acabava com o Vestibular que era uma deformação para o ensino médio porque as escolas públicas tinham um certo tipo de ensino e de conteúdo e as escolas privadas a partir do segundo ano começavam a veicular, esqueciam os Parâmetros Nacionais Curriculares e começavam a fazer cursos preparatórios pra: ah você que medicina, então com o ENEM você tem uma Unidade Básica de Avaliação, todo mundo vai ter que estudar os mesmos conteúdos, como a forma de prova ela estimula outro tipo de saber e como articular esse saber, então o professor tem que mudar o jeito de ensinar e depois o processo seletivo do SISU potencializava porque antes o cara que tinha dinheiro ia fazer Vestibular em Pernambuco, no Ceará, não sei o que, né ia ter que alugar hotel, passagem e com o SISU não, ele tava aqui e tinha pontos e ele entrava numa Universidade em São Paulo, Rio de Janeiro, tinha parentes lá, então ele tinha a garantia do acesso pelo sistema nacional e ele tinha um direito, aí entra a cota, ele tinha uma parcela dessas vagas reservada para um grupo pobre, né, e os últimos dados dos últimos quatro, cinco anos mostram que a média maior dos alunos egressos de escola pública que vem pelas cotas e do sujeito que veio pela demanda universal a diferença é de centésimos e em alguns cursos dos concorridos o aluno de escola pública tinha nota superior, então isso pra dizer que aquilo em que eu acreditava, que eu achava que era positivo depois veio a se confirmar com esses dados e talvez sua pesquisa possa revelar outra coisa do perfil e da identidade formada porque já são quantos anos aí? 10 anos aqui só de UEPB! (G1).

- c) Os atos de racismo e preconceito explícitos nos meios acadêmicos:

Temos diversas, diversas experiências não só de ver, mas de ter documentado demandas de pessoas que foram agredidas de algum modo, em outro modo direitos que foram subtraídos por causa de cor, (...) e a gente tem professores na universidade que claramente se comportam de forma extremamente racista. (G1).

É e as vezes o professor conta assim uma piada muito claramente racista e todo mundo ri naturalmente, como se fosse óbvio que é assim e aquelas expressões mais consagradas você vê no secretário de uma

determinada Coordenação de Curso: a secretária disse – mais professor o senhor precisava ver o aluno é inteligente, é negro, mas é inteligente! Então você percebe, ela é servidora pública, tá ali mas ela reproduz um imaginário, ele não devia ser inteligente, mas ele é! (G1).

Eu ouvi relatos, (...) relatos de conflitos existentes em sala de aula, inclusive de professores nos primeiros anos da política de cotas, até na época não lembro se houve denúncia formal, se houve foi na Ouvidoria, de discriminação ou de tratamento ofensivo ou discriminatório em relação a suposta incapacidade de algum ou outro estudante cotista. Do ponto de vista especificamente da questão racial ou étnica (...) também tenho assim relatos, relatos de situações em que alguém numa alusão a questão do negro, por exemplo, em um momento de um insulto ou em um momento de uma piada que não era somente, vamos dizer assim, uma piada que a pessoa aceitasse com naturalidade, porque isso é as vezes uma fronteira muito tênue e difícil de demarcar (G2).

Contudo, estas ideias não vieram a provocar momentos de agitação e efervescência: não promoveram debates, reuniões, seminários, palestras, manifestações públicas, que reivindicavam e/ou criticavam a Política de Cotas Sociais. Porém, mesmo que se possa dizer que esta Política de Ação Afirmativa na UEPB tenha sido implantada “de cima para baixo” dada a inexistência de diálogo em torno da mesma, isto não quer dizer que não tenha existido quem fosse contrário a ela.

Muito nesse sentido do mérito, da defesa desse conceito de Universidade como eminentemente meritocrática e acredito que as pessoas faziam uma defesa um pouco envergonhada dessas teses, não tinham assim uma ousadia de um enfrentamento claro, de combate à medida, era mais no sentido de uma resistência porque eram professores e professoras da própria Universidade, mas era uma minoria mesmo, os que expressaram efetivamente essa opinião, mas quando nós apresentamos a medida isso ficou assim tranquilo, ficou sanado, com dois anos, três anos, quando se concluiu a medida de 50% já estava pacificada a questão, aqui e ali uma voz isolada ainda se manifesta, até hoje, aqui, no Congresso Nacional, em alguns lugares sempre aparece alguma voz, mas são vozes isoladas, então aqui dentro foi assim também, essas resistências foram, eu diria da melhor forma foram de certo modo um pouco envergonhadas porque não tinham ainda coragem de expressar isso abertamente, hoje talvez fosse diferente porque eu percebo uma certa vontade de manifestação do pensamento conservador de forma muito mais aberta: há onze anos o facebook não fazia o sucesso que faz hoje, as redes sociais de modo geral, twitter, facebook e outros, não é? Não tinham ainda essa pujança que tem hoje de comunicação online de quase todo mundo e hoje eu penso que seria muito diferente em termos de reação e da forma como isso seria expresso, já que esses setores mais conservadores estão em fase de euforia, de manifestação, mas é

também uma fase, é um tempo que haverá de ser ultrapassado, de ser superado (G2).

Por outro lado, a despeito de todas estas características de implantação da Política de Cotas na UEPB, o ponto em comum e que foi perceptível nos relatos dos gestores entrevistados foi o aprendizado vivenciado por eles: qualquer que tenha sido a política pensada, pode-se dizer que houve uma pedagogia sobre o significado da política de ação afirmativa, no momento em que os proponentes das políticas tiveram que explicar, argumentar, convencer e esclarecer as questões que envolviam sua implantação. Isto foi feito na medida em que tiveram que estudar a literatura científico-acadêmica sobre o assunto para instruírem seus pareceres para apresentação em reuniões dos Conselhos Superiores da UEPB e para arguição nos debates desse âmbito.

Nossos interlocutores eram os textos nacionais que circulavam no ambiente nacional na discussão sobre as cotas, sobretudo o que circulava no ambiente das audiências públicas, textos escritos principalmente, a UERJ tinha recentemente feito o sistema de cotas lá, então a gente acompanhou um pouco o que se discutia na UERJ, na UNB principalmente e na Bahia principalmente na UNEB então a gente tinha essa discussão, mas como eu disse essa discussão acabou no próprio Conselho tomando uma outra direção porque aquela discussão toda tava voltada pra questão racial, que me parecia equivocada até por toda complexidade do conceito de raça, por toda complexidade que é falar de raça no Brasil, a gente fala de pobre, era uma questão de que o filho de Pelé não precisava, não era meramente racial, embora tenha um desenho, então a questão do egresso de escola pública dava conta de toda a questão de toda problemática brasileira, tanto racial como social (G1).

Usa-se aqui o termo pedagogia porque os gestores entrevistados informaram que tiveram sua opinião construída ao longo do processo de implementação, como é possível apreender no relato acima onde G1 afirma que a partir de suas leituras dos textos nacionais sobre as Políticas de Ação Afirmativas e de seu acompanhamento da implementação destas em outras Instituições de Ensino Superior, sua opinião mudou no que tange a UEPB sobre a modalidade da cota, ou seja, na UEPB ela deveria ser social e não racial.

Sendo assim, os fatores variam as circunstâncias são diversas, as modalidades pensadas são distintas, mas o processo de implementação da Política de Cotas Sociais na UEPB mostra o que está em curso em termos de se repensar o sentido da universidade pública. Em uma visão mais macro do processo, mais do que uma política

específica, houve uma confluência de aspectos que tornam o processo *sui generis*. De qualquer modo, sem a vontade política dos gestores à frente do processo de admissão, sejam eles reitores, pró-reitores, as políticas não teriam sido gestadas.

Nós tínhamos, eu acho que é interessante, eu acho que havia uma cadeia de eventos no Brasil inteiro que favorecia essa política, que favorecia essa decisão, em 2005, por exemplo, nós estávamos na metade de um governo no Brasil, um governo de esquerda, mesmo não sendo um governo no seu geral de esquerda, mas a Presidência da República ocupada por uma liderança de esquerda, que era Lula e com uma elevação para o primeiro plano na sociedade de debates importantes dessa natureza da democratização do espaço público, eu pelo menos avalio que isso aconteceu no período anterior a eleição em 2002, mas o governo que se instala em 2003 começa a propor muitas políticas inclusivas nesse sentido e o Brasil começa a fazer esses debates em todos os lugares e aqui e ali implantando alguma política dessa natureza e o cenário político ele era progressista, ele era de um debate acerca dessa diminuição das assimetrias sociais, dessas desigualdades e eu não tenho a menor dúvida que isso foi um fator motivador, propulsor da medida, da política de cotas, porque as coisas acontecem quando o ambiente também é favorável, então o que a UEPB fez estava sendo ou feito ou pensado por praticamente todas as Universidades públicas no Brasil. Nós tivemos a iniciativa de fazer antes até, de tomar a frente porque nós estávamos, vamos dizer, talvez a expressão não seja a melhor, no comando do poder na Universidade, a Reitora de então, a professora Marlene, o professor Aldo, vice-Reitor, comungavam com essa visão e a Reitoria tinha iniciado em 2005 também na esteira desse movimento nacional é a primeira Reitoria da UEPB ao longo da história com perfil de esquerda, então acho que isso tudo foi o combustível pra essa decisão. Na Paraíba havia um Governo que do ponto de vista da sua posição no espectro ideológico ou dos partidos políticos não era uma posição de esquerda, que era o PSDB, mas tinha uma abertura enorme para essas questões, uma sensibilidade também do ponto de vista social para essas questões que era o Governo de Cássio Cunha Lima e ele deu suporte muito grande para isso, ou seja, ele apoiou, não teve nenhum tipo de objeção, pelo contrário, apoiou muito as iniciativas que a Universidade viesse a tomar no sentido de ampliar a sua oferta de vagas, a sua expansão, a sua democratização efetiva, sem nenhum tipo de problema, de conflito e assim por diante, então acho que era esse ambiente que interna e externamente refletia um momento da política nacional que repercutia na Paraíba e repercutia internamente na Universidade, ou seja, havia um terreno fértil para essas inovações, para essas políticas, acho que isso era o terreno bom na época, era bom e tava chovendo, ou seja, tudo convergia para essas políticas inclusivas e logicamente se a Universidade tivesse uma direção conservadora não iria na mesma direção, poderia fazer uma política ou outra, uma concessão aqui ou ali, ceder a pressão de movimentos, o que aconteceria talvez um ano depois, dois, três, tanto que as próprias federais, a Lei que implantou a política de cotas do ponto de vista nacional só vem a acontecer muito depois, nem lembro exatamente o ano... (G2).

E essa vontade política independe da cor desses profissionais, como mostra Santos (2013), pois se poderia pensar que um profissional negro estivesse mais proativo para a mudança, como foi o caso específico da reitora da Universidade Estadual da Bahia, professora negra que deu grande incentivo às discussões sobre o tema. Entretanto, em outras universidades, como a UnB, a Unicamp, a Universidade Federal do Pará ou a Federal do Paraná e a própria UEPB, os reitores eram brancos, mas com grande receptividade à questão.

Por estarem ocupando postos estratégicos nas suas universidades, por terem novas informações acerca da desigualdade racial no ensino superior do país e, ainda, por estarem à frente da gestão de universidades em um momento de redemocratização do Brasil, quando novas demandas de grupos que se organizaram desde a década de 1980 aparecem na esfera pública – e em especial no campus universitário, lugar privilegiado para a discussão de todas as novas questões sociais apresentadas -, pode-se verificar a recorrência de percepção dos gestores de que esse processo, independentemente da política adotada, foi consequência natural de decisões resultantes da confluência de alguns fatores combinados.

(...) a Universidade tem que ser educadora em todos os momentos, então uma medida dessa tem um conteúdo educativo fantástico porque é uma tomada de posição que diz para a sociedade também um pensamento político, social e que isso eu considero importante, então foram essas coisas: a demanda estudantil que existia, principalmente do movimento secundarista nacional e com o movimento estudantil através da UNE na época e essas duas coisas aliadas: um movimento nacional que já existia e a implantação em alguns lugares e também uma visão da administração da época em sintonia com esta demanda, acho que foi isso que motivou a tomada dessa decisão (G2).

#### **4.4 O IMPACTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UEPB**

Quando se perguntou aos gestores questões que versam sobre o impacto da chegada dos novos estudantes cotistas na UEPB, ficou evidente que estes trouxeram questões desconhecidas até então, que podem ser sintetizadas na complexa equação entre a ocorrência de uma reação conservadora, incluindo até mesmo manifestações racistas, e a promoção de uma maior diversidade.

Eu dou aula aos alunos que ingressam, na turma de Teoria Literária, então são os alunos que estão entrando na Universidade, então você tem de cara ali logo uma parte, só que nas licenciaturas eu não tenho um desenho muito amplo como se eu fosse professor de Odontologia né, (...) então na minha sala eu identifico que só 15% de gente vem de uma outra classe e que acaba se juntando num cantinho que nunca se viram, mas percebem a roupa que vestem de marca e que começa um grupo de, um tipo de segregação, sabe? (risos). Mas eu penso que num curso de Odontologia, de Engenharia esse negócio é mais potente, mas não tenho esse dado pra te dizer, mas no curso de Letras eu já sinto isso de comportamento de segregação e quando tenho oportunidade você ouve no discurso uma rejeição, isso é forte heim! (G1).

Aparentemente contraditórios, esses aspectos evidenciam o impacto profundo na sociabilidade do campus, não apenas no corpo discente, mas também nas reações do corpo docente, em especial no que se refere aos alunos negros. Por outro lado, passou a existir uma maior sensibilidade de alunos e professores da Instituição às Políticas de Ação Afirmativa. É essa contradição que relata um dos gestores da UEPB:

Uma coisa muito interessante que acontece com a Política de Cotas Sociais aqui em termos de apreensão valorativa é que é muito maior hoje o número de professores e alunos favoráveis às cotas do que quando começou, porque os resultados positivos que começam a aparecer levam também as pessoas a perceberem o quanto é favorável. Também há uma maior sensibilidade dos professores e dos alunos que têm certo receio de entrarem em searas, digamos, que podem lhes comprometerem, ou seja, os racistas se reprimem um pouco. Isso também é muito bom, mas há um número, que também não é pequeno, daqueles que não se conformam de ter negro na sala de aula, de os negros estarem ocupando determinados espaços (G2).

Isso nos remete à outra ponta dessa equação complexa, ponto muito mencionado pelos gestores: o conservadorismo da Instituição Universitária, ou seja, a dificuldade da universidade em lidar com as mudanças e pensar na sua função social como Instituição Pública. Conforme lembra um gestor da UEPB, há uma questão que vai além da cor ou da renda, que é o conservadorismo da universidade em si:

Eu acho que tem uma coisa sobre inclusão que não é raça, não é cor, nem renda, que é a questão das instituições conservadoras. Assim, é difícil mudar. Há muita resistência, seja por boas ou más razões. As Universidades Brasileiras têm de ter ensino, pesquisa e extensão. Toda instituição superior pública é universidade, mas nem todas são como a Unicamp. É um problema se não são universidades, de fato. As pessoas perguntam por que há apenas 25% de matrículas em

instituições públicas. É muito pouco, apesar do orçamento destinado para as universidades (G1).

De acordo com os gestores entrevistados, o processo de implementação da Política de Cotas Sociais foi marcado por tímida resistência da comunidade acadêmica em efetivar a mesma. Inicialmente, houve dificuldade em reunir esta comunidade como um todo para organizar discussões sobre o assunto. Em geral, eventos organizados neste sentido eram esvaziados, assim como pouco divulgados.

Para Feres Júnior e Zoninsein (2006), de fato, no debate público brasileiro em geral, e nas universidades em particular, a discussão sobre ação afirmativa voltada para negros gera mais polêmica e resistência do que para outros grupos, como indígenas, portadores de necessidades especiais e/ou estudantes egressos da escola pública. E como constata os autores supracitados, o racismo existente na sociedade mais ampla não tem por que estar ausente do campus universitário.

Entretanto, e para ilustrar essa equação complexa, os gestores entrevistados, como já mencionado anteriormente, relataram a existência de racismo explícito, uma vez implantado o processo, ainda que não tenha existido registro de nenhuma denúncia formal, apenas relatos. Conforme podemos constatar ao longo da pesquisa, não há identificação dos “cotistas negros” nos cursos universitários. Muito pelo contrário, a UEPB deixa de cumprir Lei expressa que exige tal identificação. Nas entrevistas com os gestores, foi possível constatar a presença tanto do racismo explícito como do racismo oculto, ou seja, em alguns casos havia manifestações racistas como piadas em sala de aula envolvendo cotistas, como também já foi mencionado anteriormente. Mas essas situações constrangedoras não eram denunciadas formalmente à Reitoria, à Chefia de Departamento, à Coordenação de Curso nem à Ouvidoria da UEPB.

Por outro lado, um gestor da UEPB afirmou que havia certamente muito silêncio, por parte dos cotistas negros, com relação aos constrangimentos que sofriam dentro da universidade. Diante do racismo explícito, geralmente ocorre uma reação velada:

É interessante que há certo desejo de ficar quieto, escondido, porque a pressão é grande (...). São os cotistas negros, porque já sofrem suficientemente para não se colocarem. A pressão e as reações internas aos cotistas negros são bastante intensas, embora a gente não tenha como fazer nenhum tipo de detalhamento. Nenhum aluno vem com detalhes do que está acontecendo. Todos nós sabemos: são brincadeiras, piadas em sala de aula, inclusive comportamento

contundente de professores em relação aos negros. Mas nada dito (G2).

De todo modo, se for feito um balanço sobre o impacto causado pela Política de Cotas na UEPB, há uma percepção geral de que o impacto positivo prevalece. Na opinião de ambos os gestores, a Instituição está mais diversa, mais democrática, estando a universidade pública em melhores condições de cumprir sua função social. Na visão desses gestores há a constatação de que o campus se modificou: está mais popular.

Eu acredito que politicamente a Universidade ela se tornou mais popular, ela se tornou mais pública, ou seja, seu caráter público foi mais acentuado em razão dessa abertura (...) eu acho que o impacto disso socialmente foi muito grande, muito grande porque eu fui aluno de escola pública a vida inteira da minha alfabetização ao doutorado, sempre em escola pública e a Educação tem um valor, eu acho assim, ela tem um valor que lhe é inerente, lhe é inerente, e esse valor não é devidamente mensurado do ponto de vista material, mas há estatísticas que mostram a relação que existe entre nível de escolaridade e condição social, nível de escolaridade e populações carcerárias, a relação entre nível de escolaridade e o índice de violência entre os jovens, a relação entre nível de escolaridade e o consumo de drogas, então você vai pegar vários indicadores cruzados e nitidamente se percebe que a Educação é sim um fator de mobilidade social, ela por si só não garante isso, a vaga, o ingresso na Universidade, mas ela potencialmente é, então você permitir criar condições, numa instituição criar condições para jovens que até então, que outrora jamais pensariam nem em fazer o Vestibular pra odontologia, pra medicina, isso e aquilo, aliás, nem se preparariam ao nível de uma disputa porque: eu não vou ter chance mesmo, então não vou nem procurar! (G2).

O outro gestor da UEPB se refere especificamente à “mudança de cor” naqueles cursos mais procurados, que têm, portanto, processo seletivo maior:

A Reitoria da UEPB estava comemorando porque a Instituição tinha mudado de cor, porque se tratava dos cursos de alta concorrência como Odontologia, Direito. Por serem cursos mais seletivos, o pessoal da escola pública dificilmente entrava, era menos de 10% de estudantes de escola pública, as vezes nem isso. Como as cotas têm a característica da escola pública, como têm um viés de cor. Mas, como faz parte da nossa história, a maior parte da população negra é pobre e está na escola pública. Então isso mudou o perfil social e mudou a característica de cor de diversos de nossos cursos (G1).

Também foi possível perceber através dos relatos dos gestores o impacto que a Política de Cotas Sociais da UEPB teve sobre a identidade dos cotistas negros:

(...) e no próprio perfil, na identidade do profissional, porque se eu tinha a reprodução de uma classe que ela é que forma os odontólogos ela é que forma os médicos, então você acaba, se você não tem um sistema de inclusão, você acaba somente reforçando e reproduzindo esse perfil de profissional, essa identidade de que aquele profissional que é médico, ele é egresso de uma classe, isso é uma questão de postura, de valores, uma série de questões que estão implícitas aí, então com o advento das cotas a gente começou a redesenhar o perfil do profissional e por impacto posterior, a primeira turma, a segunda turma e depois formando a identidade mesmo do odontólogo, do enfermeiro, do farmacêutico, do cara formado em direito, do engenheiro, enfim, então isso foi muito importante (G1).

Esse registro aponta para uma nova questão na Universidade, que é a preocupação com a permanência dos cotistas negros, verdadeiro dilema para aqueles que não podem se dar ao luxo de passar no mínimo quatro anos estudando sem nenhum apoio financeiro, como será visto a seguir.

#### **4.5 AVALIAÇÃO DAS MEDIDAS ADOTADAS PARA A PERMANÊNCIA DOS COTISTAS NEGROS NA UEPB**

Como mostram Julio e Strey (2009), não basta apenas implementar as políticas de cotas no ensino superior. Faz-se necessário que estas sejam acompanhadas por estudos, pesquisas e ações que promovam medidas que contribuam para a permanência dos (as) aluno (as) no ensino superior.

Sendo assim, ao lado de toda a polêmica em torno da ampliação do acesso ao ensino superior, um desafio ainda maior se refere à questão da permanência e sucesso dos estudantes promovidos pelos programas de reserva de vagas. Este tema sempre tem estado associado às discussões que precedem a adoção das políticas de cotas, porém as medidas concretas visando à efetiva inclusão dos estudantes nem sempre recebem a devida atenção. Tão ou mais importante que a ampliação de vagas e pluralidade de mecanismos de acesso à universidade para alunos vindos de escola pública, afrodescendentes ou indígenas é o reconhecimento de que eles precisam de um apoio especial, principalmente financeiro, para que possam ser bem sucedidos em suas carreiras (HERINGER; PINHO, 2011).

Analisando as experiências já em curso observamos que algumas medidas concretas, na forma de bolsas, ajuda de custo, auxílio moradia, entre outras, já estão sendo tomadas, porém em escala bastante insuficiente para atender a toda a demanda destes novos estudantes que chegam ao ensino superior. O não pagamento deste auxílio traz uma série de dificuldades para os alunos aprovados através de reserva de vagas, mesmo quando cursando universidades públicas e gratuitas. As despesas referentes ao deslocamento, livros, fotocópias, alimentação e em alguns casos moradia raramente podem ser cobertas pelo estudante ou pela família, tornando muitas vezes inviável a continuidade do curso. Em vários dos projetos de reserva de vagas aprovados ou em discussão nas universidades brasileiras, bem como no ProUni, estão previstas medidas visando o apoio aos alunos, tanto em termos de ajuda financeira quanto em relação a programas de formação complementar, e melhoria dos recursos disponíveis para os alunos nas universidades, como bibliotecas, laboratórios de informática etc.

Em relação à formação, existe a previsão de oferta de cursos de línguas, de aulas de português e matemática, entre outras medidas. Em suma, se a democratização do acesso tem possibilitado o ingresso de um contingente significativo de alunos às universidades, esse processo também gera demandas relativas à necessidade de programas apoio acadêmico e financeiro que promovam o necessário aporte ao desenvolvimento satisfatório das habilidades e talentos dos alunos. Infelizmente, como já se disse, observamos que nenhuma instituição que adotou programa de ação afirmativa tem programa de permanência satisfatório. As ações afirmativas têm sido adotadas, grosso modo, a “custo zero”, o que torna o sistema precário e pode comprometer a eficácia acadêmica e social desse tipo de política pública.

Segundo Heringer e Ferreira (2009), acredita-se que nesse ponto referente à permanência encontra-se a chave do sucesso dos programas de ampliação do acesso para estudantes afrodescendentes no ensino superior. No cenário atual do debate no Brasil, o pior que pode acontecer em relação ao futuro destas políticas é o esvaziamento das mesmas, seja pela evasão dos alunos beneficiados ou pela insuficiência de condições para que os estudantes tenham um bom desempenho no curso superior. A vigilância da sociedade civil e principalmente das organizações do movimento negro em relação à concretização destas medidas terá um papel fundamental neste processo.

As políticas de ação afirmativa constituem-se numa demanda para que todo cidadão negro seja reconhecido na sua condição de igualdade universal e, por isso, tenha acesso aos bens econômicos, políticos e acadêmicos da sociedade brasileira. Neste

sentido é que se requer que a igualdade seja pensada não somente como uma igualdade abstrata, mas como uma igualdade substantiva (HERINGER; PINHO, 2011).

Neste sentido, as ações afirmativas não reafirmam as diferenças deletérias à população negra, que justamente por esse motivo vivencia um modo de vida reduzido, que a impede de concorrer em condições de igualdade com a população branca. As ações afirmativas são remédios capazes de desconstruir a hierarquia racial existente na sociedade brasileira, atribuindo à raça negra – enquanto um constructo social – um valor positivo (idem, ibidem).

O debate sobre as ações afirmativas que se trava hoje, e no centro do qual estão as cotas no ensino superior, traz no seu cerne, exatamente, a questão de quem é sujeito de direitos no Brasil. Esse debate expõe o tradicional sistema de hierarquização social praticado no Brasil, fundado na dicotomia “branco/preto”, que, desde o início da sociedade brasileira serviu para demarcar a distância entre privilégios e direitos, deveres e privações (PAIVA, 2013).

Sendo assim, no que tange à avaliação da política de ação afirmativa praticada pela UEPB os gestores entrevistados estão de acordo que ela tem significado uma política de êxito e com resultados positivos. Isso pode ser comprovado na medida em que esta política já vem sendo praticada há dez anos na Instituição em sua plenitude. Como aponta um dos gestores:

(...) eu acho que o impacto social eu considero muito relevante, muito relevante, nós temos aí, se pensarmos que o começo das política de cotas foi em 2006, de 2006 a 2016 eu não tenho a menor dúvida que a quantidade de profissionais que nós preparamos com a mesma qualidade porque o nível da preparação, da formação, da competência, ele pode até ser diferente lá na entrada, no ingresso, pequeno, pequeno, mas essa diferença vai sendo rompida ao longo da formação, portanto lá no final essas diferenças já não existem mais. Há muitos estudos já sobre isso, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, principalmente, a Federal do Rio de Janeiro, parece no Rio Grande do Sul também, onde eu li mais, onde há mais produção, há indicadores claros sobre isso as cotas não interferiram no mérito, na qualidade dos resultados dos profissionais que saem da Universidade. Professor Dilvo Ristofhen, que é de Santa Catarina, esteve até um tempo desse aí no MEC, numa estrutura do MEC, ele tem estudos recentes e muito interessantes sobre isso, resultados, diagnósticos, muitos números interessantes, do último Censo da Educação Superior, mais análises e cruzamentos de informações, de dados sobre isso, que deixam muito claro, que jogam por terra aquele argumento lá de trás que questionava o suposto mérito... (G2).

Um aspecto importante a ser destacado é o desempenho dos alunos beneficiados pela ação afirmativa. Tendo sido muito discutido, esse aspecto questiona velhos mitos acerca do desempenho dos cotistas negros nas universidades e do risco de essas instituições estarem colocando em jogo sua excelência acadêmica. Os gestores entrevistados mencionaram que o desempenho dos cotistas negros não está tão aquém ao dos alunos não beneficiados. Além disso, na perspectiva desses gestores, a Política de Cotas na UEPB não causou danos à sua excelência, temor existente quando da implementação da sua Política de Cotas.

Um dos problemas mais cruciais para os alunos beneficiários de ação afirmativa na UEPB e a questão da permanência no curso, uma vez que o problema do desempenho, segundo os gestores entrevistados, começa a ser superado a partir do primeiro ano. Já a questão da permanência desses alunos é mais complexa. A maior parte não tem condições financeiras de se manter durante todo um curso de graduação sem ajuda de custo. Outros têm ainda de trabalhar para ajudar no orçamento doméstico, aspecto apontado como uma das grandes causas da evasão ou do baixo rendimento acadêmico. Como observou um dos gestores, a desistência cria uma frustração pessoal perversa, reificando o fracasso como a prova de sua incapacidade de mobilidade social:

(...) por exemplo, no caso de Odontologia sabia que o acesso não era unicamente a coisa que resolvia, era preciso garantir a permanência e por isso que em todos os Campi a gente fez os Programas de Bolsa Permanência que potencializou a questão da bolsa, o que era inicialmente a Casa do Estudante, mas depois tem a Bolsa Moradia e para os estudantes de Odontologia que era o curso que tinha uma demanda de recursos maior um kit com equipamentos né pra o estudante ter. Então, é o acesso e também Programas Sociais para garantir a permanência, isso fez com que a universidade tivesse que agir aí e daí por diante, o ingresso dele, a formação dele dentro do campo profissional, do meio, dos odontólogos, dos enfermeiros, formata um impacto que é também econômico e social importante. Do ponto de vista político, aí pra mim é que uma grande afetação porque o país que é de grande maioria negra, parda, não tinha, não vislumbrava, é como se a gente tivesse um sistema de castas, as pessoas são impedidas de ter mobilidade social, então ao criar essas políticas você cria uma estratégia de poder, de participação social e de ascensão econômica desse sujeito, então pra mim é um impacto muito forte (G1).

A questão da permanência é, assim, crucial para o êxito de qualquer Política de Ação Afirmativa. Como pontuou um dos gestores da UEPB:

(...) e a universidade não estava preparada, como ainda não está até hoje, eu entendo assim, para receber um contingente maior de estudantes de uma vez só, oriundos da escola pública, sem ter um conjunto de políticas de apoio, de assistência, de suporte como bolsas, como outras questões que nós até hoje não resolvemos ainda, principalmente nesse campo de políticas de apoio, de permanência não só para os cotistas, mas voltado notadamente para os estudantes cotistas, que eu acho que é ainda uma lacuna que é preciso ser solucionada (G2).

Assim, o mesmo gestor citado acima pondera quanto à oferta feita pela UEPB de políticas de permanência aos cotistas negros da Instituição:

(...) a Universidade em 2006 ao implantar a política de cotas, ao propor, a Universidade tinha um quantitativo mínimo de estudantes bolsistas é, de Iniciação Científica, era a única política de bolsas que existia na Universidade, era a bolsa de Iniciação Científica, o Restaurante Universitário tava fechado, apenas em Catolé do Rocha tinha um restaurante que funcionava por conta de um internato que existia para garotos de Ensino Técnico que acabava sendo uma política mais socializante para toda a Universidade mas a origem do Restaurante era por essa razão e no restante da Universidade toda não existia mais nenhuma outra política e a partir de então vão sendo criadas modalidades de bolsas acadêmicas e bolsas sociais, de apoio mesmo, de apoio, principalmente por uma compreensão da necessidade de fortalecer esse segmento estudantil que estava chegando na Universidade e que precisaria de um suporte, então foram criadas políticas de moradia, de assistência mesmo, de apoio a eventos, de apoio a participação em eventos científicos, foi criada uma bolsa de Tutoria Especial, eu participei ativamente na época da elaboração dessa proposta que era pra suporte a pessoas com deficiência, as bolsas de extensão, as bolsas de transporte, alimentação, as que eu lembro, ah, uma ampliação enorme da política de bolsas da Iniciação Científica, depois teve a Política Nacional de Apoio à Docência, nós tivemos extensão e monitoria, mas quando a Universidade tem esse salto, cria essas políticas todas de bolsas estudantis e quando ela amplia mais ainda o seu universo de estudantes que é em 2006 e esse universo de estudantes que foi ampliado em 2006 de vagas esse ciclo só vai ser fechado quatro a cinco anos depois, entre 2010 e 2011 é que nós temos aqueles novos campus que foram criados plenamente preenchidos nas suas vagas porque você tem no primeiro ano só uma turma, duas e quando quatro anos depois, cinco anos depois é que você fecha um ciclo, tem uma turma saindo e você já tem uma turma saindo aqui e outra entrando, então esse ciclo da formação que se completa, aí você tem instalado de fato uma condição de dizer o custo desse curso aqui era esse, a quantidade de laboratórios, de professores, de técnicos, de espaço físico, enfim, quando a Universidade está para concluir esse ciclo cria um novo campus que é Araruna com dois cursos muito caros, dois cursos considerados, eu diria entre os mais caros da Universidade, talvez sejam os cursos mais caros da Universidade porque demandam uma estrutura material muito grande e um suporte de insumos, muita

coisa e até um quadro de professores diferenciado em termos quantitativos pelo tipo de acompanhamento necessário, pelo tipo de formação necessário, que são Odontologia e Engenharia Civil e esses cursos criados em Araruna criam também uma situação nova para a Universidade: esses cursos são criados mas logo no mesmo ano em que esses cursos foram criados, a Universidade começou a perder orçamento, a Universidade começou a perder dinheiro, perder receita e isso foi uma sucessão de 2010 em diante até o presente e a Universidade foi perdendo recursos e a demanda aumentando, então isso criou uma situação completamente crítica para a Universidade do ponto de vista financeiro, de equilíbrio das contas porque aqueles cursos que foram criados em 2010, eles só vieram a ter seu ciclo concluído, fechado, em 2016, ou seja, eles foram crescendo, tendo uma despesa crescente ano a ano e a Universidade não teve sua receita crescente ano a ano, proporcionalmente àquilo que estava planejado, então isso provocou de fato um estrangulamento financeiro na Universidade e isso criou uma situação onde a Universidade teve que se restringir à manutenção daquelas políticas e não a criar novas políticas, a expandir a quantidade de bolsas, de bolsa alimentação, bolsa transporte, moradia, principalmente moradia, transporte e alimentação. Transporte porque tem muitos estudantes que se deslocam diariamente de outras cidades e muitos não têm emprego, não têm renda, não têm trabalho, a família não tem renda suficiente e esses estudantes, os cotistas notadamente, os da licenciatura principalmente também mereciam uma política de apoio, de permanência maior porque muitas vezes entre continuar estudando e o emprego que demanda as vezes oito horas de trabalho por dia em horários em que a pessoa não escolhe, ele opta pelo emprego porque a necessidade maior, a necessidade que fala mais alto é a da sobrevivência material e muitos desses jovens estudantes as vezes precisam trabalhar para sustentar a família ou para ajudar no sustento da família ou as vezes para se sustentar, por um acidente ou outro as vezes precisa casar ou precisou ter filho ou alguma coisa assim e precisa trabalhar porque a Universidade não oferece as condições suficientes para que ele possa trabalhar e estudar, quando trabalha e estuda na mesma cidade as vezes ainda assim ele não tem nem condições de transporte, as vezes sai do trabalho cinco, seis horas da tarde para meia hora depois estar na Universidade assistindo aula e não tem o dinheiro para fazer um lanche, há casos assim que eu conheço, sei, do estudante que chega, que vem de outra cidade pra uma sede aonde ele vai estudar e ele passa, ele passa até voltar para casa sem jantar (G2).

Vale ressaltar que a Resolução UEPB/CONSEPE/06/2006 é substituída pela Resolução UEPB/CONSEPE/058/2014 com a alteração do artigo segundo da primeira Resolução citada, que define a política de vagas na UEPB, na medida em que esta política passa a contemplar apenas a habilitação bacharelado e não mais a habilitação licenciatura.

Olhe, eu acredito que houve uma maturidade muito grande da Universidade nesse processo, eu vejo inclusive algumas Universidades que não discutem essa questão, que não estão discutindo, mas eu acho que é uma realidade que precisa ser enfrentada e esta realidade ela salta aos olhos, eu diria assim que ela grita, porque revela de forma muito clara a separação que existe entre ambas as alternativas, os bacharelados e as licenciaturas, e mostra também nitidamente quanto é desvalorizada a profissão de professor, ou seja, deixa o que todo mundo já sabia, mas isso aí trás à tona, trás à superfície de fato uma informação que você não precisa nem ficar explicando muito, ou seja, nas licenciaturas as cotas eram desnecessárias, se a gente já tivesse discutido lá atrás quando foi implantar talvez atropelasse o debate, talvez atropelasse o debate, porque a Universidade não tinha diagnóstico claro, ou diagnósticos que mostrassem tecnicamente que aqui fortalecesse os argumentos, porque não tinha a prática de fazer esse cruzamento de dados o tempo todo, então nós tínhamos um dado interessante, é que quando foi implantada a política de cotas fazia se não me falha a memória quatro anos que não entrava no curso de Odontologia um aluno oriundo de escola pública e esse dado era, alguns números falam tão alto que não tem como você não ouvir, não dar atenção aquilo e isso aconteceu com a política de cotas, quando completou o ciclo dos 50% nós percebemos cruzando informações das fichas de cadastro dos alunos na entrada na Universidade, percebemos que muitos alunos da escola pública não estavam entrando na política de cotas, não matriculavam pra disputar na política de cotas porque a concorrência nas cotas estava maior do que a concorrência nas vagas universais, ou seja, aquilo que era uma discriminação positiva, estava agindo negativamente, porque não sei se você trata essa questão de algum modo quando eu falei lá no início que é uma política discriminatória, mas como uma discriminação positiva, é um conceito interessante, que eu acho, não sei onde eu li sobre isso, eu saio pulverizando minhas leituras em tudo, não era como um estudo, então a nossa decisão que foi natural, na Universidade não causou nenhum impacto, não causou nenhuma polêmica, que eu lembre pelo menos, não sei se [G 1] lembra de alguma coisa nesse sentido, mas eu não percebi nenhuma polêmica na Universidade quando nós propusemos a alteração, foi assim considerada uma coisa natural porque os dados que a gente mostrou eram tão nítidos e esse entendimento já existia na cabeça das pessoas, essa é que é a questão, então foram muito tranquilas as questões e eu acho que nós novamente de forma sintonizada, ou seja, sintonizar a Universidade com a realidade: não a gente apoiou, aprovou a política de cotas, é metade aqui e metade aqui e isso não pode mexer, não! (G2) (Grifos meus).

É possível perceber, então, que a Política de Cotas na UEPB foi a primeira a ser implementada na Paraíba em 2006, porém, precisou ser retificada em 2014. Tal retificação foi necessária pela percepção de uma “falha técnica” nos princípios que engendravam a política de reserva de vagas da Instituição. Esta falha técnica é tematizada na fala de um dos gestores entrevistados:

De fato não se fez naquele momento um estudo de demanda, a gente tinha esse dado de que em alguns cursos mais concorridos o ingresso de egressos de escolas públicas era muito baixo, havendo até anos que não tinha ninguém, porque se a gente tivesse feito, aí no afã de atender por igual a todo mundo a gente colocou a cota pra todo mundo, a cota de 50% gradativo para todo mundo, se a gente tivesse feito, a gente tinha pressa de começar a incluir, mas se a gente tivesse feito naquele momento um estudo do perfil do nosso estudante aqui e de demandas dentro dos vários cursos a gente teria descoberto já ali que não precisávamos fazer cotas para as licenciaturas porque àquela altura a média nacional, depois os números vão mostrar isso, já era 80%, 85% no mínimo de egressos de escola pública, que dizer, é em geral o trabalhador e portanto o filho do trabalhador egresso de escola pública que opta pelas licenciaturas, ou seja, ser professor no Brasil é um caminho trilhado pela maior parte dos estudantes egressos da escola pública, então teríamos feito as cotas só para os bacharelados e nem todos, porque se pegasse o curso de Estatística, por exemplo, que é um Bacharelado, não é um curso que tem uma grande demanda, então era preciso fazer um desenho dos cursos, mas a maior parte dos bacharelados, sobretudo nos cursos mais concorridos, era pra esses que era preciso fazer, porque naqueles o que fez o sistema de cotas nosso? Ao contrário, ele fez uma exclusão do sujeito de escola pública, por isso que quando assumi a Pró-Reitoria [de Graduação] eu logo fui identificar pelos dados isso e propus ao Conselho fazer a alteração daquela Resolução porque a gente tava excluindo. O que é que acontecia? Como é 50%, 50%, quando dava 50% de egressos da escola pública não chama mais, vai chamar da demanda universal, só que eu tinha estudante aqui com nota muito superior ao que entrava aqui e ele não podia entrar porque ele optou pela cota, então você entrava com notas muito mais baixas, as vezes não estava interessado no curso, mas era um acesso à Universidade, ganhar um presente do pai, prestígio social, botar nas redes sociais que passou e depois desistia né. E tínhamos ainda muitos estudantes de escola pública que não puderam e com isso a gente destravou, deixou a demanda aberta e a demanda natural é que 80% no mínimo é de escola pública (G1) (Grifos meus).

Interessante notar a partir dos grifos feitos por esta autora que onde G2 enxerga “maturidade no processo”, G1 afirma “inexistência de estudos de demanda”. Estamos inclinados a pensar como G1 na medida em que as falas dos gestores deixam entrever certa “ansiedade”, quiçá excessiva, na implementação da Política de Cotas Sociais na UEPB. Voltaremos a discutir melhor esta questão no final deste capítulo.

#### **4.6 PROSPECÇÃO DOS GESTORES**

No roteiro de entrevistas, houve um momento em que os entrevistados foram convidados a falar sobre o que pensam do futuro da Política de Cotas Sociais adotada na

UEPB, denominado aqui “prospecção”. Foi o momento em que os entrevistados relataram suas expectativas para o futuro, tanto no que concerne aos pontos positivos quanto aos negativos da ação afirmativa na Instituição acima referida. Em ambas as entrevistas a Política de Cotas Sociais foi avaliada positivamente, como algo inexorável, sem volta.

Penso que a proliferação das políticas de ação afirmativa no Brasil é algo inexorável. Percebe-se um crescimento da sensibilidade da comunidade acadêmica universitária para a necessidade de ampliação de ações que objetivem a valorização da diversidade e da inclusão social e racial (G 2).

É importante salientar que estes gestores apontaram que a ação afirmativa deve ser encarada como uma política relevante, uma vez que é um instrumento que promove igualdade e inclusão social, mas que necessita de ampliação. Sendo assim, a ação afirmativa tem sido considerada uma política revolucionária na sociedade brasileira, pois transforma a vida daqueles que não se viam como participantes dessa etapa importante na formação educacional e desses espaços universitários acadêmicos.

Eu creio que é... isso aí é uma leitura muito pessoal, política, uma interpretação, que tem a ver muito com uma cultura mesmo de classe no Brasil, de uma classe, de uma elite que se apropriou de poder, que detém o poder político, é a partir do poder político ou a partir do poder material, das condições mesmo de produção talvez da riqueza, consegue obter poder político e esse poder precisa ser fortalecido nas suas estruturas, na formação, na educação, na preparação, pra reprodução, isso é uma tese antiga, uma tese do campo marxista sem dúvida nenhuma, uma tese socialista ou do materialismo de modo geral mas eu comungo com ela, então eu acredito que as resistências tenham mais fundamento como ainda tem num pensamento de classe, num pensamento classista desses segmentos mais elitizados que viam na universidade pública o seu espaço privilegiado de reprodução de classe e de repente perder metade desse espaço seria um dano, então as resistências vinham desses setores que eu considero mais conservadores, é... por exemplo, não haveria problema se nós retirássemos da política de cotas os cursos de Direito, de Odontologia, de Engenharia, de Enfermagem, os cursos concorridos da área de Saúde hoje Psicologia, Fisioterapia, que já são cursos concorridos em todos os estratos sociais, mas, aí não haveria resistência. Se você dissesse: vamos implantar cotas para as licenciaturas! Aí não teria problema porque a elite não procura as licenciaturas, os filhos dos ricos, salvo raríssimas exceções, não procuram as licenciaturas por conta de uma questão óbvia, é que do ponto de vista social não é uma profissão valorizada materialmente, portanto não cria condições para que este estrato social se reproduza como classe, se perpetue como

classe com condições de poder, então as resistências, na minha opinião, sempre vieram neste sentido, uma suposta fundamentação numa meritocracia, que ao abrir a Universidade para o ingresso de estudantes supostamente menos qualificados você estaria rebaixando o nível da formação na Universidade, a qualidade da Universidade que deveria ser estritamente voltada para o mérito, o acesso a Universidade, mas nós sabemos que isso é outra falácia, porque o mérito do ponto de vista do conhecimento ele é resultado também de uma questão social, de uma condição social, você vai encontrar sempre pessoas do ponto de vista da inteligência, pessoas muito inteligentes em todos os estratos sociais, a inteligência, ou a competência ou a capacidade latente ou que é inerente a qualquer ser humano não é um privilégio dos mais ricos, agora as oportunidades de desenvolvimento dessa potência, dessa capacidade que é inerente ao ser humano ou de uma capacidade latente, essas oportunidades é que são oferecidas de acordo com as condições sociais, então o discurso da meritocracia ele também cai por terra, nós sempre dizemos. Porque se a questão é o mérito, então procure as Universidades privadas quem pode pagar! Já que a Universidade é pública, tinha que existir algum mecanismo que a tornasse mais pública e assim como as demais questões na sociedade, uma instituição pública, mas apropriada pelo privado, ou seja por um estrato social eminentemente privatista ou dono de condições materiais bem melhores, então essas duas questões para mim eram... o que apareciam como resistência eram o discurso do mérito e o discurso da não discriminação eles caem por terra. O discurso da não discriminação ele é correto porque é uma medida discriminatória e a sociedade faz isso em tudo, só que faz em benefício dos que têm mais sem dúvida nenhuma. A ideia da cota é tratar os desiguais como desiguais, a ideia de tratar todos igualmente é uma falácia também na sociedade estratificada socialmente porque talvez a cota seja a melhor tradução pra isso, pra uma política de cotas em qualquer área, é tratar os diferentes como diferentes, não dar a impressão que eles são iguais e você oferecer a ideia de oferecer oportunidades iguais não é verdadeira (G 2).

Os gestores entrevistados lembram seu caráter temporário, transitório:

As ações afirmativas precisam ser implementadas em caráter transitório, em uma situação em que se precisa diminuir as desigualdades sociais. Mas elas não podem ser um fim em si mesmas, ser a solução do problema. Como uma política temporária, ela deve ser implementada. Percebemos aqui que ela tem bons reflexos e impactos (G1).

(...) eu acho que a política de cotas tem essa virtude e aí cabe a palavra mesmo, virtude, ela é uma política inclusiva, é uma política de discriminação positiva, mas ela também deve ser pensada como uma política circunstancial, circunstancial, a ideia é que você desenvolva a sociedade, melhore o país de tal modo que a política de cotas deixe de ser necessária, ou seja, se nós tivermos um país em que não seja mais necessária nenhuma política de cotas é porque nós devemos ter atingido um nível de desenvolvimento social fantástico, ou seja, ou outra política de cotas qualquer não seria mais por conta de origem ou

de condição social, mas por outras razões quaisquer: uma deficiência física, uma limitação de alguma outra ordem, de saúde, de idade, mas não mais uma discriminação pela origem social ou pela condição material da pessoa (G2).

Ligada à questão da transitoriedade das políticas adotadas está ainda a necessidade de sua constante avaliação, especialmente a partir de 2010, quando as primeiras turmas da UEPB com os beneficiários da Política de Cotas Sociais já estavam concluindo seus cursos, possibilitando assim, uma avaliação abrangente. No entanto, institucionalmente, nunca houve nenhuma avaliação da Política de Cotas Sociais em termos de sua eficácia, eficiência, reflexos e/ou impactos.

(...) talvez sua pesquisa possa revelar o perfil e a identidade formada porque já são quantos anos aí? 10 anos aqui só de UEPB! Mas eu não tenho como impactar no primeiro ano, porque a primeira turma que entrou em 2006 só vai formar em 2010, então é a partir dali que começa a ter um certo impacto, como foi gradativo, então em 2007 a gente foi pra 30%, então a primeira turma de 50% vai sair em 2012, então a gente tem de certo modo um histórico recente disso, de 2012 pra frente no caso da Paraíba é que a gente vai ter um, quer dizer, no caso da Paraíba não, eu estou falando mais restritamente do impacto que a UEPB causou com as cotas porque as Federais somente depois iniciaram o processo, aí veja só a primeira turma que entrou em 2010 só vai formar em 2014, no mínimo, 2015, se os cursos forem de cinco anos esse ano estarão formando, então, o impacto dentro da profissão é tardio, daqui há pouco a gente pode ainda ver, mas os que se formaram na UEPB a gente já tem uns quatro, cinco anos de pessoas formadas e que já estão impactando o ambiente profissional e social porque eles passam a frequentar outros ambientes aí (G1) (Grifos meus).

Ambos os gestores entrevistados também estabeleceram ligação entre o futuro das políticas de ação afirmativa e o cenário sócio-político nacional. Neste interim os gestores revelaram um prognóstico bastante pessimista ao considerar que se vivem tempos muito conservadores no contexto sócio-histórico e político do Brasil.

[vejo] Com muita desesperança [o futuro das políticas afirmativas] (risos). Não pelo o que foi plantado, certo? O que foi plantando tá aí colocado pra cá, então nesse aspecto acho que nós teremos uma, um impacto, acho que já temos um impacto disso, mas com o retrocesso que o país está sofrendo nesse momento, acho que é nesse sentido que eu vejo que todas as políticas de inclusão e as políticas de permanência têm os dias contados pra acabar, então o processo que começava agora e que daqui a pouco a gente ia avaliar, os impactos que ele tinha, ele já começa a ser minado, minorados, com inclusive

essa possibilidade de privatização das universidades públicas, então eu tinha a esperança porque essas sementes que foram plantadas com todo esse processo, elas teriam como daqui a 10, 20 anos a gente ter uma reconfiguração social nos campos do saber, da identidade, do perfil dos profissionais, mas agora eu não tenho muito mais certeza de que esse processo vai ter continuidade, são muitas as incertezas. Aqui no Ceará e no Rio Grande do Norte, a Assembleia Legislativa junto com a Federação das Indústrias propuseram pra qual é a alternativa para a UEC e a UERN: privatização, isso dentro de um sistema como o estadual que não tem a obrigação constitucional de oferecer curso superior porque a oferta de curso superior no Brasil é responsabilidade do governo federal, mas o governo federal mesmo fala em privatização, então, tamo num mato sem cachorro (risos) (G 1).

Eu acredito que elas vão perdurar por muito tempo porque a desigualdade ela não tem, impressionante, ela não tem prazo de validade, a desigualdade é inerente ao sistema social, ao sistema econômico, né, e todos os problemas pra mim estão ligados nessa matriz da desigualdade material, quando se fala em democracia na sociedade eu penso sempre em democracia social, essa ideia de democracia como direito de falar e de votar pra mim é a maior bobagem do mundo, né, são parte do sistema democrático, de um suposto sistema democrático, por essa lógica nós viveríamos numa democracia plena no Brasil hoje, as instituições funcionam, aquele discurso bonito, harmonia entre os poderes, harmonia é outra piada, então eu vejo que nós estamos numa fase da vida social em que forças políticas conservadoras até reacionárias estão em processo de ascensão na sociedade e essas forças que estavam de certo modo adormecidas ou silenciadas por conta de questões conjunturais e de uma ascensão dessas outras forças sociais que elas começaram a sentir que seu poder estava sendo ameaçado e começaram a traçar políticas de retomada e essa retomada não é por conta de questões de ordem política, moral e tal e tal, não, a questão é do poder, do poder para garantir a sua reprodução social do poder, ou seja, envolve a garantia das condições materiais para a perpetuação do poder de classe, para mim envolve eminentemente isso, então como eu não vislumbro no horizonte mais próximo e quando eu digo no horizonte mais próximo é de uma geração digamos assim, que está entrando na Universidade agora com 17, 18 anos e que daqui há mais 50 anos esteja morrendo, então eu não vejo em perspectiva para daqui a uma década ou duas que a gente tenha já condições de dizer que essas políticas de cotas sejam elas sociais, como a nossa, estritamente sociais ou aquelas mais segmentadas também como gênero, raça ou etnia, eu não vejo nesse horizonte mais próximo aí talvez eu diria de 10, 20 anos perspectivas de grandes mudanças. Acredito que se houver uma possibilidade de essas forças que estão em ascensão hoje no sentido conservador, se houver uma possibilidade, se o futuro mais próximo é, se essa geração que está aí em atividade perceber que esse caminho, essa solução política e econômica não é a mais acertada pro país e que se possa retomar ou redesenhar o rumo, eu não tô me referindo as pessoas, eu me refiro a forças políticas, a um conjunto de pensamento que conduza os destinos da nação, então não vejo perspectiva para a ampliação ou para uma pacificação na questão da política de cotas e elas se tornarem desnecessárias, que seria o ideal, você começar a ter um processo de melhoria tal que as cotas fossem aos poucos

gradualmente sendo extintas, lamentavelmente eu não sou otimista em relação a isso, eu até gostaria de ser porque o otimista vive mais em paz, né, o otimista vive num mundo em que a realidade não interessa muito não, interessa mais aquilo que ele acha que vai acontecer, então eu não consigo ser otimista em relação a isso, eu acho que a tendência é a de um processo contrário, que essas forças que estão hoje disputando poder e conquistando adeptos, conquistando mais força política, se elas continuarem por mais tempo e conquistarem de fato uma hegemonia do poder político no país, acho que eles vão abrir debate sobre a política de cotas, de voltar, de um retrocesso na política de cotas, sejam elas sociais ou étnicas e raciais eu vejo isso, acho que esta possibilidade não está fora do horizonte, lamentavelmente, como nós estamos assistindo um retrocesso de várias políticas sociais de modo geral porque estas forças conservadoras que estão em ascensão já estão botando as unhas de fora como se diz popularmente e modificando estruturas políticas e sociais que foram implementadas principalmente nesta última década e meia, então não é difícil que eles comecem a buscar retomar, reconquistar espaços perdidos antes pra que o dinheiro público volte para mais ainda para as contas e os bolsos daqueles mais privilegiados (G 2).

As falas destes gestores dizem respeito à mudança de contexto sócio-político do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, continuado pela presidente Dilma Roussef, que removida de seu cargo em 2016, foi substituída por seu vice, o atual presidente Michel Temer.

Por décadas, a questão da desigualdade e da discriminação racial esteve ausente do debate público no Brasil (PAIVA, 2010). Mas isso mudou nos últimos quinze anos, particularmente após a introdução de políticas de ação afirmativa na educação superior, que se deu durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-10), do Partido dos Trabalhadores. É fato que seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso, foi responsável (1995-2002) por ter assumido publicamente a existência de discriminação racial no Brasil e ter iniciado uma discussão no âmbito do governo acerca de medidas para dirimir tal problema. Mas como se deu em outras áreas das políticas sociais, pouco de concreto foi feito durante seu governo. Foi sob o governo Lula que tais políticas surgiram e se espalharam pelo sistema educacional superior brasileiro, alcançando hoje mais de 70% das universidades públicas e também muitas universidades privadas. O governo de sua sucessora, Dilma Vana Roussef, tem aprofundado essas políticas, a exemplo da sanção à lei que institui a obrigatoriedade da adoção de ações afirmativas raciais e sociais nas universidades federais.

Programas de ação afirmativa, incluindo os sensíveis à raça, prosperaram durante essas duas administrações petistas, fornecendo mais educação para pessoas que

de outra maneira permaneceriam excluídas das universidades. Essas medidas se disseminaram pelo país em resposta tanto ao encorajamento do Governo Federal como ao ativismo do Movimento Negro Brasileiro (ZONINSEIN; FERES JÚNIOR, 2008; SILVA FILHO, 2013). Contudo, um dado chama a atenção. Durante a administração Lula, a maioria dos programas (77%) foram instituídos por decisões internas às universidades, geralmente por seus conselhos universitários, enquanto as demais decisões (23%) foram resultado de leis estaduais. Isso mostra que o empurrão em direção às políticas de admissão mais inclusivas não pode ser creditado apenas à iniciativa governamental (GEMAA, 2011).

Amplamente documentadas pelos estudos de mobilidade social de Hasenbalg e do Valle Silva, as desigualdades raciais passam a ganhar cada vez mais visibilidade pública e governamental a partir do final dos anos 1990, em especial com a divulgação de análises sobre as desigualdades raciais feitas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (PAIVA, 2010). Além de um movimento transnacional em direção a políticas identitárias, foram importantes para a consolidação do debate sobre as iniquidades raciais no Brasil, tanto na construção de uma agenda de reivindicações pelo movimento negro desde a década de 1980 como também na receptividade dessas demandas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em especial, pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). Além do importante marco legal introduzido pela Constituição de 1988 no tocante à temática racial, estes estudos contribuíram fortemente para a introdução de políticas de ação afirmativa em favor da população negra no Brasil, fazendo uma aproximação entre o Estado e o movimento negro, iniciada na década de 1990 (PEREIRA, 2013).

O predecessor de Lula, Fernando Henrique Cardoso, foi o primeiro presidente brasileiro a abertamente reconhecer a existência de discriminação racial no país. Sua posição em relação a políticas efetivas, no entanto, foi vaga, se não ambivalente. Em uma conferência organizada pelo governo federal em 1996, ele declarou que o Brasil “deveria procurar soluções que não sejam simples cópias ou repetições de soluções pensadas para outras situações nas quais o preconceito e a discriminação estão presentes, mas em um contexto diferente do nosso”<sup>25</sup>. Esse argumento foi uma referência explícita aos Estados Unidos e desde então se tornou comum entre aqueles que se opõem às ações afirmativas.

---

<sup>25</sup> Citado em Jessé Souza, *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos* (Brasília: Paralelo 15, 1997).

Em setembro de 2001, uma delegação brasileira foi a Durban, África do Sul, para participar da Conferência Mundial Contra o Racismo. O evento catalisou uma reflexão nacional sobre o racismo e o governo federal assinou então a Declaração de Durban, se comprometendo a criar políticas afirmativas que visassem a combater a discriminação racial (BRANDÃO, 2005). Ainda em 2001, três ministérios anunciaram a criação de programas de ação afirmativa para contratação dos seus funcionários. Em maio de 2002, Cardoso lançou o Segundo Plano Nacional de Direitos Humanos, que incluía disposições para ação afirmativa sensíveis à raça, mas o congresso nunca chegou a votá-lo. Segundo o autor acima referido, ele também criou o Programa Nacional de Ação Afirmativa, que incluía cotas para negros e mulheres como critério mandatório para contratações de servidores públicos federais e trabalhadores, servindo a empreiteiras com contratos com o governo, algo similar à Ordem da Filadélfia, de 1969, que previa medidas semelhantes nos Estados Unidos. No entanto, o programa não foi implantado.

O governo Lula foi o introdutor de mudanças mais substantivas na condução das políticas de cunho racial e, igualmente, na relação do Estado com o movimento negro. A partir da criação de uma secretaria dedicada à promoção da igualdade racial, o movimento negro passou a participar da discussão e formulação de políticas públicas, diferentemente do que ocorrera no governo Cardoso, que optou por organizar seminários com intelectuais e acadêmicos, definindo a questão racial como uma temática a ser tratada por especialistas, evitando, assim, a politização do debate.

Desse modo, sob o governo Lula, ocorre um esforço de institucionalizar medidas de ação afirmativa por meio da criação de programas, leis e decretos em cuja discussão e elaboração o movimento negro desempenha um papel fundamental. Ao longo dos anos seguintes, testemunha-se uma intensa negociação entre as instituições do Estado, o movimento negro, os pré-vestibulares comunitários, como, por exemplo, Educafro e pré-vestibular para negros e carentes, a academia, a mídia e a sociedade civil em torno da interpretação da questão racial e da melhor maneira de solucioná-la (PEREIRA, 2013).

Vale notar que ações dessa natureza já estavam previstas no programa de governo de Lula de 2002, intitulado “Brasil sem racismo”. Trata-se de um documento que declara o firme propósito do então candidato à presidência de atacar não apenas as desigualdades de classe no Brasil, mas também as desigualdades raciais, através de instrumento de ações afirmativas. Entre as ações renunciadas pelo programa estavam incluídas: proteção às comunidades quilombolas, incentivos a empresas que

desenvolvessem programas de inclusão racial, inserção de jovens e adultos negros nas universidades, entre outras (PT, 2002).

Logo após assumir o mandato, em 2003, Lula criou a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), uma agência de nível ministerial que lida com a discriminação e também sancionou a Lei nº10.639. Segundo Paiva (2010), no primeiro mês de governo Lula, em janeiro de 2003, foi promulgada a Lei 10.639, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino de História da África, da Contribuição dos Negros para a Cultura Brasileira e da Luta dos Negros no Brasil no Currículo do Ensino Fundamental e Médio das escolas brasileiras. Houve todo um movimento para conseguir implementar essas diretrizes, que podemos considerar uma complementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para Paiva (2010), infelizmente, assim como os PCNs não obtiveram um sucesso razoável na sua introdução e efetivação na prática pedagógica nas escolas, a Lei 10.639/03 ainda passa por dificuldades para uma implantação dessa temática transversal no Brasil como um todo, ressaltando-se apenas experiências pontuais e localizadas.

Embora a mídia dê cobertura quase exclusiva às ações afirmativas nas universidades públicas, atualmente, tanto instituições de ensino superior públicas como instituições privadas adotam medidas de ação afirmativa. O ProUni representa a principal modalidade de ação afirmativa aplicada ao ensino superior privado, sendo a política de maior impacto.

O programa nasceu no ano de 2004 da iniciativa do então ministro da Educação Tarso Genro, que propôs o aproveitamento de cerca de 100 mil vagas ociosas nas universidades por estudantes de baixa renda. São contemplados pelo programa estudantes egressos do ensino médio na escola pública ou bolsistas da rede particular que comprovem ter renda familiar per capita inferior a três salários mínimos, reservadas cotas para deficientes físicos e para candidatos pretos, pardos e indígenas de acordo com sua proporção na população de cada estado, segundo o recenseamento do IBGE.

Criado pela medida provisória nº 213, de 10/09/2004, o ProUni foi institucionalizado pela Lei 11096, de 13/01/2005 e, de acordo com dados do MEC, já beneficiou, até 2012, em torno de 927.319 estudantes com bolsas integrais e 740.619 com bolsas parciais (MEC, 2012). Além da isenção da mensalidade, alguns alunos podem ainda obter bolsas de permanência no valor de R\$ 300 reais mediante comprovação de baixa renda familiar (SILVA FILHO, 2013).

Outra medida que se dirige às universidades privadas é o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – o Fies. Esse programa surgiu em substituição ao antigo Creduc, passando por reformulações cujo objetivo foi torná-lo mais acessível para estudantes de classe média baixa. A demanda pela mudança veio da ONG Educafro, que arguiu a inconstitucionalidade da exigência de fiança pelo Fies, que resultava em uma exclusão do estudante pobre. O Ministério Público Federal moveu então uma ação civil pública que interditou a exigência de fiança pela Caixa Econômica Federal, culminando na criação de um programa que permite até mesmo sua conjugação com o ProUni: o bolsista parcial do ProUni pode financiar via Fies até 100% da mensalidade não coberta pelo programa (SILVA FILHO, 2013).

De acordo com o autor supracitado, medidas como o Fies e o Prouni, bem como o Reuni, foram desenvolvidas para reverter um quadro que se consolidara no período de 1995 a 2002, quando o então presidente Fernando Henrique Cardoso implementou um modelo de expansão do ensino superior pela via do ensino privado, que não teria sido eficaz em ampliar o número de estudantes, gerando um grande número de vagas ociosas. Isso porque, entre outros problemas, o modelo esbarrava na dificuldade de incluir no ensino universitário privado uma população em idade universitária cuja baixa renda não lhe permitia arcar com os custos das mensalidades.

A solução adotada pelo governo Lula foi atuar em duas frentes: a primeira foi permitir aos alunos de baixa renda financiar ou isentar-se de mensalidade via Fies e Prouni, viabilizando sua incorporação ao ensino privado que tanto se expandira sob o governo do seu antecessor; a segunda foi aumentar a oferta de vagas nas universidades federais, bem como construir e ampliar novas unidades e campi. De acordo com dados do Ministério da Educação, ao fim de 2007, 14.826 novas vagas foram criadas nos cursos de graduação, o que representou um aumento de 11,2% em relação ao número anterior (MEC, 2007).

O governo federal também criou incentivos para universidades públicas aderirem a programas de promoção de igualdade de oportunidades. Um bom exemplo é o Programa Nacional de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que inclui mecanismos para o estabelecimento de políticas de ação afirmativa. O programa tem como uma das suas principais diretrizes que as universidades contempladas desenvolvam “mecanismos de inclusão social para garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos” (MEC, 2007).

Em 1º de janeiro de 2011, Dilma Vana Rousseff toma posse como a primeira mulher a ocupar a Presidência da República e, na esteira de seus dois antecessores, dá sequência à política de promoção da igualdade racial. Assim, por meio do Decreto 8.136/2013 é regulamentado o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial – Sinapir, que representa uma forma de organização e articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços para superar as desigualdades raciais no Brasil, com o propósito de garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa de direitos e o combate à discriminação e as demais formas de intolerância (DIAS, 2017). De acordo com o site da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Ministério da Justiça, com o Sinapir:

[...] a política de promoção de igualdade racial deixa de ser uma política de governo e se consolida cada vez mais como uma política de Estado em todas as esferas. O caráter transversal dessa política, que é executada por diversos órgãos da administração pública: saúde, educação, trabalho, assistência social, desenvolvimento agrário, justiça, entre outros, permite e demanda que o órgão de promoção da igualdade racial atue conjuntamente com os demais, no sentido de implementar e acompanhar as políticas públicas que atenderão de forma cidadã esta população.

Contudo, não houve ao mesmo tempo um esforço concentrado para a aprovação de uma lei federal para a ação afirmativa por parte da base parlamentar de sustentação do governo esquerdista. Ou seja, enquanto o governo de fato promovia várias ações no sentido de colocar a igualdade racial na agenda das políticas públicas, não assumia politicamente essa bandeira através de sua liderança legislativa. Houve pelo menos três leis discutidas no Congresso durante o mandato do presidente Lula, que teriam estabelecido um programa federal de ação afirmativa, mas todas elas encontraram uma grande oposição, particularmente entre os deputados e senadores do PSDB e os conservadores do partido Democratas, partido historicamente aliado ao PSDB. Uma proposta foi aprovada, a Lei Federal nº 12.288, de 20/07/2010, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, que oficialmente reconheceu o Brasil como um país multirracial e multiétnico no qual as pessoas de descendência africana estiveram sujeitas à discriminação racial (SILVA FILHO, 2013).

Essa Lei definiu a discriminação racial e as ações afirmativas, afirmando o dever do Estado de promover a igualdade de oportunidades, bem como “a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o

fortalecimento da identidade nacional brasileira”. O Estatuto previu ações afirmativas de corte étnico-racial na educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso a terra, à justiça e a outros. A Lei ainda afirmou o direitos ao suporte financeiro às comunidades remanescentes de quilombos, à liberdade de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos de matriz africana, instituiu cotas mínimas de participação de atores, figurantes e técnicos negros na produção de filmes e programas para veiculação no cinema e TV e o dever do Estado de promover a igualdade de oportunidades em educação, emprego e moradia.

O Estatuto criou ainda uma agência chamada Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial, exigindo que escolas de todos os níveis – não apenas as de ensino fundamental – incluíssem a história e a cultura dos afro-brasileiros em seus currículos. Além disso, proibiu a discriminação racial e declarou a capoeira, arte marcial afro-brasileira, esporte oficial merecedor de apoio governamental. Programas de ação afirmativa em universidades públicas, todavia, foram deixados de fora da lei durante as negociações (PAIVA, 2013).

A falta de uma lei federal de ação afirmativa durante o governo Lula não impediu universidades públicas de iniciar seus próprios programas. Programas de ação afirmativa se espalharam rapidamente pelo sistema público de universidades, primeiro em universidades estaduais e depois em federais, que foram mais lentas em adotar esse sistema.

A realidade da ação afirmativa em nosso país mudou rapidamente durante o primeiro biênio da administração Dilma, em boa parte devido a alguns eventos de grande importância: a declaração da constitucionalidade das cotas e do ProUni pelo Supremo Tribunal Federal e a aprovação da lei que torna obrigatória a adoção da ação afirmativa pelas universidades federais.

No final de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal declarou, por unanimidade, a constitucionalidade das cotas raciais nas universidades públicas do país ao rejeitar a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186 proposta pelo partido Democratas. A ação pedia a declaração de inconstitucionalidade do programa de ação afirmativa étnico-racial da Universidade de Brasília e a extensão da decisão a todos os programas dessa natureza do país, sob a alegação de que essas políticas feriam vários preceitos fundamentais da Constituição Federal, como o princípio da não discriminação, do repúdio ao racismo, a dignidade da pessoa humana (PAIVA, 2013).

Além disso, a ação questionava o *rationale* dessas políticas, pondo em dúvida as desigualdades raciais e a história da escravidão no país (PAIVA, 2013). Na ocasião, o ministro relator Ricardo Lewandowski declarou que as cotas raciais dão cumprimento ao dever constitucional que atribui ao Estado a responsabilidade para com a educação, assegurando “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”<sup>26</sup>. Os demais ministros seguiram seu voto favorável à manutenção das cotas.

No dia 3 de maio foi a vez de o Tribunal se pronunciar a respeito da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3330, ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen). Entre outras alegações, a ação sustentava que o ProUni resultava de uma Medida Provisória convertida em lei, o que representaria uma usurpação legislativa pelo chefe do Executivo, ante a ausência de “estado de necessidade legislativo”, que autoriza a edição de MPs. Em seu voto-vista, o ministro Joaquim Barbosa refutou esses argumentos e sustentou a coerência e a constitucionalidade do ProUni. À exceção do ministro Marco Aurélio, os demais ministros acompanharam Barbosa, votando pela rejeição da Adin.

Em agosto desse mesmo ano, a presidenta Dilma sancionou a Lei Federal nº 12.711/2012, que instituiu reserva de 50 % das vagas nas universidades federais do país, com percentuais para negros e indígenas na proporção da população de cada estado. Às vésperas da sanção presidencial a essa lei, 64% dessas universidades já tinham algum tipo de ação afirmativa. Se computadas as federais e estaduais, esse percentual subia para mais de 71% das universidades públicas brasileiras. Mais de 57% das universidades com ação afirmativa tinham programas para estudantes negros, e mais de 51%, para indígenas (GEMAA, 2011).

Isso é bastante expressivo, dado que antes da implementação do primeiro programa de ação afirmativa não havia praticamente nenhum debate público no país sobre oportunidades iguais no acesso à educação superior. Universidades públicas foram capazes de implementar seus próprios programas, apesar da falta de leis federais sobre ação afirmativa durante o mandato de Lula, por elas terem no Brasil uma grande autonomia administrativa.

Como os programas de ação afirmativa se espalharam pelos sistemas das universidades públicas de maneira descentralizada durante o governo Lula, eles

---

<sup>26</sup> In: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/vernoticiadetalhe.asp?idconteudo=206042>.

variavam largamente quando da aprovação da chamada “Lei das Cotas”, adotando diferentes critérios de admissão e se destinando a diferentes tipos de beneficiários. Essa Lei cria, portanto, a expectativa de uniformização dessas iniciativas em todo o país. Contudo, vale a pena explorar algumas das possíveis implicações da redação do texto da lei para verificar se esse prognóstico se confirma (PAIVA, 2013).

Segundo a autora anteriormente citada, a Lei é genérica o suficiente para dar azo a interpretações diversas, quando não conflitantes, a respeito das medidas a serem adotadas. A Lei declara que as universidades reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

O artigo 2º versa ainda que em cada Instituição Federal de Ensino Superior, as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No caso de não preenchimento das vagas segundo o critério de cor, elas devem ser redistribuídas entre os estudantes egressos do ensino médio em instituições públicas de ensino (PAIVA, 2013).

Contudo, o texto da Lei fala em reserva de vagas, o que não significa necessariamente ocupação de vagas. Da maneira como foi redigido, o texto preserva a autonomia das universidades no que toca à organização do processo seletivo de cada universidade, o que pode resultar na não ocupação das vagas destinadas aos alunos cotistas. Isso porque outros procedimentos de avaliação, ligados ou não ao vestibular, podem barrar estudantes oriundos da escola pública e negros. Na UFRGS, por exemplo, a utilização de notas de corte fez com que, a despeito da existência de reserva de 15% para negros desde 2007, nenhum estudante negro houvesse entrado no curso de medicina pelas cotas até 2010. Em 2010, o procedimento foi alterado, rebaixando-se a nota de corte, o que permitiu maior entrada de estudantes negros em Medicina, mas, por alguma razão obscura, não alterou sua subrepresentação em outros cursos de prestígio.

A exigência de que o candidato tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas é mais branda se comparada aos critérios adotados em algumas universidades com cotas atualmente. Da maneira como a Lei foi formulada, o critério já exclui pessoas que fizeram cursos de progressão rápida em escolas privadas, o que é comum em candidatos mais velhos que precisam trabalhar. Ademais, tal critério não

impede que as universidades, no exercício de sua autonomia, combinem a ele outros critérios mais restritivos, como, por exemplo, a exigência de um número grande de anos, se não a completude do ensino fundamental em escola pública para validar a inscrição pela cota (SILVA FILHO, 2013).

A Lei é completamente silente a respeito da grande heterogeneidade da qualidade das escolas públicas em nosso país. Isso porque candidatos de algumas escolas de ensino médio federal e de colégios militares e de aplicação, que não raro adotam processos altamente seletivos de admissão, podem se beneficiar da reserva de vagas, constituindo assim uma competição altamente desigual para outros cotistas.

O parágrafo único do art. 1º declara que 50% das vagas reservadas (ou seja, 25% do total) deverão ser destinadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos *per capita*. De acordo com Silva Filho (2013), esse critério não é isento de problemas em sua concepção e aplicação. O critério anterior, o da escola pública, já é utilizado pela maioria dos programas de ação afirmativa atualmente em vigor no país como *proxy* da baixa renda dos candidatos: como é difícil comprovar ou não a renda dos candidatos, a frequência no ensino público fundamental e médio, guardadas algumas ressalvas, indica que a família teria rendimentos insuficientes para colocar o estudante no ensino privado de melhor qualidade. Resta saber, portanto, qual seria a utilidade da duplicidade de critérios.

Com efeito, experiências de políticas de ação afirmativa que combinaram o critério renda ao critério étnico-racial, como é o caso da UENF e da UERJ, depois de terem experimentado alguns anos de cotas separadas (negros sem limite de renda e escola pública sem limite de renda) mostraram um declínio brutal da entrada de negros (SILVA FILHO, 2013).

O parágrafo 2º da referida Lei declara que as vagas de que trata o art. 1º serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição.

Conforme Paiva (2013), não está claro como as cotas para pretos, pardos e indígenas serão combinadas com o critério do limite de renda. No exercício de sua autonomia, as universidades podem optar desde combinar os critérios 2 e 3 integralmente, fazendo-se necessário que candidatos à cota étnico-racial cumpram o critério de renda, a dissociá-los completamente – em estados nos quais a proporção de

pretos e pardos não exceda 25%, é claro – com possíveis gradações na combinação dos critérios.

A maioria dos programas atualmente em funcionamento utiliza a categoria “negro”, e não preto e pardo, em seus programas. Isso teria que ser necessariamente mudado, ou as universidades ainda preservarão critérios heterogêneos no desenho de seus programas?

Segundo o parágrafo único do art. 3º, no caso de não preenchimento das vagas para pretos, pardos e indígenas, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (SILVA FILHO, 2013).

Esse procedimento de remanejamento, a despeito de parecer sensível e razoável, tem sido o meio pelo qual as vagas formalmente reservadas para pretos e pardos, que não são preenchidas devido à aplicação de critérios de avaliação e de classificação nem sempre inclusivos, acabam sendo redistribuídas para outras categorias de candidatos, tornando na prática as cotas étnico-raciais muito menos efetivas do que prometem ser.

Os artigos 4º e 5º da lei estendem as mesmas normas para as Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio (IFETNMs), com a diferença de que ao invés de ensino médio é o ensino fundamental que deve ser cursado integralmente em escola pública.

Consoante Paiva (2013) há muitos poucos estudos acerca dos IFETNMs. Devido a suas características marcadamente diferentes da educação pública superior, há de se esperar resultados diferentes da aplicação de critérios similares.

Os artigos 7º e 8º rezam que o Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, uma avaliação dos programas para a educação superior e que as instituições terão quatro anos para implantar a reserva de vagas, sendo que no mínimo terão que implantar 25% por ano.

Em suma, a questão da avaliação das políticas que vão ser criadas em cada IES e IFETNMs e das que atualmente existem (e que vão ser reformadas pelas normas da Lei) vai ser fundamental para o sucesso da inclusão no ensino público superior e técnico em nosso país. É improvável que as universidades adotem todas o mesmo desenho de ação afirmativa, mas sim que permaneçam em funcionamento os diversos procedimentos de seleção e avaliação. É também improvável que o governo produza mais regulamentação, pelo menos no plano legal.

Assim, o futuro em médio prazo deve ser o de uma diversidade de abordagens e acomodações à nova Lei, diversidade essa que vai também produzir resultados diferentes. Entre outras coisas, a política tem por fim regular a oferta, mas não o resultado. Ademais, a lei não toca no assunto da permanência, fundamental do ponto de vista da efetivação da inclusão no ensino superior. Nessa seara, as universidades agem cada uma a seu modo, quando agem.

Vozes contrárias às políticas de ação afirmativa, temporariamente silenciadas pela vitória das políticas no STF, se juntam a outras vozes na defesa da autonomia universitária, que estaria sendo supostamente violada pela nova Lei. Ou seja, nos anos que se seguem, o debate público sobre as políticas de inclusão no ensino superior e técnico vai continuar, agora voltado para questões de avaliação da eficácia e eficiência das políticas, além dos argumentos acerca da justiça e da identidade individual e coletiva, que sempre ressurgem nesse debate.

No cômputo geral, o papel do governo federal na disseminação de políticas de ação afirmativa para o ensino superior em nosso país foi complexo. Lula foi um apoiador pragmático, porém efetivo das ações afirmativas sensíveis à raça no Brasil, ajudando, portanto, a fazer avançar o debate sobre o propósito das universidades e sua função social. Sem assumir a ação afirmativa como uma das bandeiras principais de seu governo, permitiu que o Estado e a sociedade civil estabelecessem uma conversação que redundou no sucesso dessas iniciativas. Ao mesmo tempo, seu governo criou uma série mais ou menos articulada de incentivos que contribuíram para esse fim.

Sua sucessora, Dilma Vana Rousseff, ao assumir, encontrou uma situação na qual a ação afirmativa era uma realidade. Suas ações foram no sentido do aprofundamento dessas políticas, a exemplo da sanção à Lei que institui a obrigatoriedade da adoção de ações afirmativas raciais e sociais nas universidades federais. Foram evidenciados sinais positivos de que as políticas de ação afirmativa, que atendem tanto o critério classe social (via o critério escola pública) como raça, mudaram a face da educação superior em nosso país, pelo menos no que toca ao acesso a instituições de ensino de qualidade, caso das universidades públicas.

De 2004 a 2011, a proporção de pessoas pertencentes à faixa dos 20% de menor renda da população brasileira aumentou sua presença no ensino superior de 0,6% para 4,2%. Ao mesmo tempo, os pretos saltaram de 5% para 8,8% e os pardos, de 5,6% para 11% (INEP, 2012). São saltos significativos para tão pouco tempo e certamente nem

tudo esse movimento deve ser creditado às políticas de ação afirmativa, mas elas certamente tiveram seu papel.

Ocorre que, de acordo com Dias (2017), após um arquitetado golpe, assume a Presidência da República o vice de Dilma, Michel Temer, um dos principais arquitetos do golpe e beneficiário direto de sua consumação. Temer, após a admissão do processo de impeachment sofrido por Dilma, em 2 de dezembro de 2015, pelo então Presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha (caçado por corrupção pelo Plenário da Câmara em 12 de setembro de 2016 e preso pela Polícia Federal em 19 de outubro de 2016), assume como Presidente Interino.

Em maio de 2016 o então Presidente Temer anuncia sua equipe de primeiro escalão sem contar com a presença de nenhum negro e de nenhuma mulher, diferentemente do que fizeram Lula e Dilma, e com isso Temer sinalizou o retrocesso simbólico como marca de sua gestão. Segundo Railídia Carvalho, que publica em 20 de novembro de 2016, no Portal Vermelho a matéria “Política de Temer ameaça inclusão racial e fortalece desigualdade”, a proposta de emenda constitucional (PEC) 55, que congela por 20 anos as despesas públicas, entre elas os recursos para a Educação, concretizou o ataque às políticas de inclusão, estando assim as cotas na “mira do golpe”, podendo ser desfiguradas em caso de aprovação da PEC 55, como de fato aconteceu.

Ainda conforme Railídia Carvalho, o congelamento promovido pela PEC 55 enfraquece a política de cotas porque congela o recurso público, uma vez que o Estado é o principal agente que viabiliza as cotas nas universidades públicas. Além disso, considera-se também a suspensão por Temer do repasse de verbas ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), a limitação que também atingiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

O golpe contra a presidenta Dilma interrompeu um ciclo de avanços na política de inclusão racial no ensino superior, assevera Railídia Carvalho. Para esta, as ações afirmativas propiciadas pelos governos Lula e Dilma foram importantes porque colocaram o racismo na pauta do debate nacional, ao passo que no atual governo Temer, alicerçado pelas elites racistas nacionais, a presença negra passa a ser obscurecida.

Segundo Railídia Carvalho, 2012 foi um ano referencial na luta pela presença dos negros nos espaços educacionais do chamado ensino superior. O golpe traz essa conjuntura conservadora que ameaça essas conquistas que o povo negro teve nesse período de governo progressista Lula/Dilma. Os partidos DEM e PSDB são algumas das forças políticas que combatem as ações afirmativas, especialmente a política de cotas.

Ambos são da base de apoio de Michel Temer e apóiam as iniciativas de congelamento de recursos públicos e violação de conquistas sociais e trabalhistas.

No campo de atuação das entidades do movimento negro nacional o mote Nenhum Direito a Menos tem unificado as ações, consoante Railídia Carvalho. A articulação das entidades denominada Convergência Negra reforçou a estratégia para os seguintes pontos: Contra o retrocesso do atual governo e em defesa dos direitos sociais e trabalhistas, preservação das políticas públicas de promoção da igualdade racial nos últimos 13 anos, combate ao genocídio da juventude negra e fortalecimento da Lei 10.639 (ensino da história da África e dos afrodescendentes). Na visão de Railídia Carvalho, o movimento negro tem se articulado no sentido de se fortalecer para a defesa de todas as pautas relacionadas à igualdade racial no Brasil e enfrentamento ao racismo, passando pela defesa das cotas, lutando contra o genocídio da juventude negra, debatendo sobre a segurança pública e sobre todas as políticas sociais e não apenas, também o debate das políticas econômicas.

Permanecendo este cenário, o futuro próximo não reservará avanços na área social, em especial na diminuição na desigualdade racial no Brasil, como era a esperança nutrida há pouco tempo. Uma prova disto, segundo Dias (2017), foi a extinção, pelo Governo Temer, do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, tendo a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e o CNPIR (Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial), da SPM (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres) e da SEPD (Secretaria Especial de Direitos da Pessoa com Deficiência), sido absorvidas pelo recém-criado Ministério da Justiça e da Cidadania. Ora, dessa forma fica evidente que a promoção de políticas sociais ficará relegada a, no máximo, um segundo plano, tendo em vista o rebaixamento imposto às suas pastas pelo Governo Temer.

Sendo assim, foi possível perceber que ambos os gestores da UEPB entrevistados expressaram uma visão pessimista sobre o futuro da Política de Ação Afirmativa, por conseguinte da manutenção da Política de Cotas Sociais na Instituição. Cumpre fazer notar que durante o período do governo progressista Lula e Dilma a UEPB contou, inclusive, com bastante suporte material:

Recebeu sim, todo o apoio do ponto de vista material, a Universidade recebeu todo o apoio do Governo, porque mais uma vez é, lembrando da conjuntura nacional né, o Governo Federal estava iniciando também uma política de expansão das vagas públicas nas

Universidades, aquilo que era uma meta do PNE de atingir, de ampliar o acesso às vagas nas Universidades, que o Governo Federal lançou o REUNI para as Universidades Federais, lançou depois o PROUNI, o FIES, políticas de expansão de vagas públicas ou vagas nas instituições privadas mas com financiamento público, ou seja, tem vagas hoje no setor privado que cresceu bastante, mas metade das vagas são com financiamento público, ou seja as instituições privadas não são completamente privadas nesse sentido porque estão sendo sustentadas em larga medida com dinheiro público né, com financiamento público, porque as Universidades públicas não tinham condição material de expandir tanto ao ponto de criar essa condição, o Governo entendeu que havia essa necessidade de expansão, tanto é que em 2006 a UEPB já tinha uma política de expansão, ou seja cria a política de cotas mas cria também 3 novos campus na Universidade, eu estou usando Campus apertuguesado mesmo, não vou usar o latim campus, campi no plural e a Universidade duplica seu quantitativo de vagas, nós saímos na época de uma oferta de 2800 vagas, 2900 vagas por aí para mais de 5000 vagas, tanto que se pegar um indicador, não lembro disso de memória, mas nós temos os números aí, se pegarmos as vagas gerais oferecidas em 2004/2005 comparadas com 2016 vai ver que é o dobro, a Universidade dobrou de tamanho do ponto de vista físico, estrutural e no seu quantitativo de vagas, então isso foi resultado desse investimento, houve um investimento público nítido nesse sentido e talvez vamos dizer assim uma liberdade muito grande que o próprio Governo deu a Universidade, a Universidade usou a autonomia né e redesenhou as fronteiras da autonomia mas porque havia um Governo que não opunha resistência a essa expansão (G 2).

G2, assim como G1, em nenhum momento cita quaisquer tipos de apoio provenientes do Governo do Estado. Isto se deve, provavelmente, ao fato de haver uma indisposição de cunho político entre Reitoria e Governo do Estado desde o primeiro mandato do então Governador Ricardo Coutinho em janeiro de 2010. Já na visão de G1, então, todo apoio econômico-financeiro que a UEPB pôde angariar do Governo Federal desde o início dos anos 2000, deve-se ao alinhamento político-ideológico da Reitoria com o grupo político representado pelo progressismo de Lula e Dilma:

(...) eu não tenho a menor dúvida que isso foi um fator motivador, propulsor da medida, da política de cotas, porque as coisas acontecem quando o ambiente também é favorável, então o que a UEPB fez estava sendo ou feito ou pensado por praticamente todas as Universidades públicas no Brasil. Nós tivemos a iniciativa de fazer antes até, de tomar a frente porque nós estávamos, vamos dizer, talvez a expressão não seja a melhor, no comando do poder na Universidade, a Reitora de então, a professora Marlene, o professor Aldo, vice-Reitor, comungavam com essa visão e a Reitoria tinha iniciado em 2005 também na esteira desse movimento nacional é a primeira Reitoria da UEPB ao longo da história com perfil de esquerda, então acho que isso tudo foi o combustível pra essa decisão. Quer dizer, cinco anos depois, quando a gente já tinha fechado a nossa política de

cotas é que é implantado nacionalmente, então de fato houve um pioneirismo que eu acho que é decorrente dessa iniciativa, desse comprometimento político da Universidade (G2).

Neste estudo fez-se opção por uma abordagem cognitiva das políticas públicas ou da Política de Ação Afirmativa praticada na UEPB: a Política de Cotas Sociais. Nesta abordagem a pesquisadora se esforça por abarcar as políticas públicas como matrizes cognitivas e normativas, constituindo sistemas de interpretação do real, no interior dos quais os diferentes atores públicos e privados poderão inscrever sua ação (MULLER, 2004).

Sendo assim, é possível perceber que existe certo descompasso entre aquilo que está posto no discurso dos gestores da UEPB e aquilo que se tem de concreto na realidade da Instituição, uma vez que, a despeito de todo suporte material de que a UEPB gozou a partir da implementação da sua Política de Cotas, isto não foi acompanhado de um planejamento e também implementação de uma política de permanência para os beneficiários dessa Política de Ação Afirmativa. Este descompasso ainda nos faz refletir o quanto o discurso dos gestores não parece, além de contraditório, forçosamente estabelecido no intuito de angariar apoio político dentro e fora da Academia, haja vista que a Gestora Maior da UEPB quando da implementação da Política de Cotas, ao terminar sua gestão foi candidata à deputada estadual nas eleições de 2014.



**MARLENE ALVES 65656**

**CANDIDATA A DEPUTADO ESTADUAL**  
PARAÍBA

PCdoB - Partido Comunista do Brasil

**Idade:** 56 anos (20-10-1957)  
**Naturalidade:** PB - Itaporanga



Fonte: <https://www.eleicoes2014.com.br/marlene-alves>

Para Muller (2004), a abordagem cognitiva, de seu lado, repousa sobre a ideia que uma política pública opera como um vasto processo de interpretação do mundo, ao longo do qual, pouco a pouco, uma visão do mundo vai impor-se, vai ser aceita, depois reconhecida como “verdadeira” pela maioria dos atores do setor, porque ela permite aos atores compreender as transformações de seu contexto, oferecendo-lhes um conjunto de relações e de interpretações causais que lhes permitem decodificar, decifrar os acontecimentos com os quais eles são confrontados.

Desse modo, a Política de Cotas na UEPB nos parece uma Política de Ação Afirmativa implantada de “cima para baixo”, uma vez que não contou com discussão, debates, questionamentos nem dentro da Instituição entre os setores envolvidos, quais sejam: Neabí, DCE, professores, pesquisadores da temática, etc; nem fora da Instituição: grêmios estudantis, associações de moradores, escolas públicas e particulares, etc.

Segundo Muller (2004), uma das principais implicações da existência de uma matriz cognitiva e normativa, partilhada por um certo número de atores, é, sem dúvida, a de alimentar junto a eles uma “consciência coletiva”, dito de outro modo, um sentimento subjetivo de pertença, produtor de uma identidade específica. Atrás de um paradigma ou um referencial se encontra sempre, com efeito, a gestão do vínculo entre os princípios gerais e os princípios específicos, cuja articulação conseguida é produtora de identidade.

Desse modo, percebe-se que nos relatos dos cotistas negros da UEPB a cota aparece como: a) algo que lhes garante o acesso à Universidade, algo que sem isso seria muito difícil ou mesmo impossível, dada a sua formação escolar considerada deficitária, pois percorrida na escola pública; b) a cota também aparece nestes relatos como algo que lhes faz passar por situações de preconceito dentro da Universidade e, que, por isso, precisam estar sempre preocupados em demonstrar bom desempenho em relação àqueles que não entraram na Universidade por meio da Cota Social; e c) como elemento constituinte de suas identidades, do seu ser “cotista” e “negro”.

“Eu acho assim mais rapaz, é (...) por causa dessa cota eu também estou se dedicando mais a estudar. Não por que eu sou negro eu tenho que dizer por que eu entrei na cota não tem nada haver com isso, não, eu to fazendo a minha parte to me esforçando, estudar que é para passar no curso. Sou negro e o negro parece que tem que sempre fazer mais esforço para conseguir seu objetivo” (Informante 3).

“Como eu disse ela contribui e não, né, o aluno pode se acomodar, mas ele também tem direito a frequentar os mesmos níveis da educação se é que possa dizer que existe um único nível dentro da Universidade pra quem tem acesso à qualidade de ensino e pra quem não tem. Aqui descobri que não preciso ter vergonha de nada, de ser quem eu sou, de ser como eu sou.” (Informante 2).

“Com certeza que eles [aqueles que não ingressam na UEPB por meio da Cota Social] ficam chateado porque não entraram né, por isso que eu acho que deveria ser igual para ninguém ter o que dizer e você passar pelo o seu conhecimento. Mas a cota existe e eu tô usando o meu direito. Ainda mais porque aprendi que sendo negro como eu sou e vindo da escola pública, se não fosse assim seria muito difícil tá aqui” (Informante 1).

As ações afirmativas na Educação Superior servem para elevar a autoestima do indivíduo e do grupo social a que ele pertence, para que ele se torne um exemplo positivo para todo um círculo social e para a sociedade como um todo. É possível verificar através das falas acima citadas que exemplos positivos contribuem para elevar a autoestima de grupos sociais e étnicos, para impulsionar conquistas pessoais e coletivas e intensificar o reconhecimento de grupos.

Desta feita, a construção das políticas públicas não é um processo abstrato. Ela é, ao contrário, indissociável da ação dos indivíduos ou dos grupos envolvidos, de sua capacidade de produzir discursos concorrentes, de seus modos de mobilização. Ela depende, também, da estrutura mais ou menos flutuante de suas relações e das estratégias elaboradas nos contextos de ação definidos em especial pelas estruturas institucionais, no interior das quais tomam lugar as políticas públicas. Analisar a ação pública conduz, portanto, necessariamente a uma reflexão sobre as características evolutivas do espaço público e das dinâmicas da ação coletiva (MULLER, 2004).

A Universidade, e mais precisamente a Universidade Estadual da Paraíba, deve ter dentre seus principais objetivos proporcionar que os/as alunos/as aprendam a pensar. Certamente os projetos de ação afirmativa voltam-se a contribuir não só para aprender a pensar mas, também, na forma de produção de conhecimento, fomentando um projeto educacional e político que toma amplitude no sentido de redimensionar a trajetória acadêmica dos/as alunos/as que deles fazem parte.

A implementação dessas políticas possibilitará às universidades, assim como para a UEPB, respirar ares efetivamente democráticos para a construção de conhecimentos que deem conta de uma multiplicidade representativa da própria

sociedade, seguindo, assim, sua função social de formar sujeitos históricos, além de se apresentar como um espaço de efetivação de direitos de cidadania. Nas palavras de um dos gestores:

(...) eu tenho origem nessa relação política, um pensamento social eu diria voltado para uma política de justiça social, voltado para um pensamento orientado para a construção de condições de igualdade na sociedade de modo geral e no âmbito da Universidade, coisa que eu penso o tempo todo, como você pode agir de modo a estabelecer uma política de equalização, de diminuição dessas assimetrias, as vezes você precisa fazer isso por uma norma, pela criação de uma lei específica, no caso da Universidade de uma Resolução, as vezes é de uma atitude, de uma decisão, não é? De uma decisão pessoal em alguns casos, então a ideia de educar da Universidade como um ente social eminentemente educador/educadora, todas as suas medidas devem ser no sentido de educar, educar não somente as pessoas que estão dentro da Universidade, mas educar a sociedade como um todo, ou seja, a Universidade como uma estrutura social voltada para o processo civilizatório, pra melhorar o mundo, então cada medida dessa natureza é uma forma de dizer pra sociedade que esta instituição deve estar sintonizada com estas demandas sociais e sendo uma instituição pública deveria voltar as suas políticas, orientar as suas políticas principalmente para a diminuição das desigualdades já que a Universidade sozinha não pode romper com todas as desigualdades (G 2).

Para Silva Filho (2013), é possível afirmar que estamos numa trajetória de mudança das instituições. Trata-se de uma mudança pressionada por movimentos sociais e grupos políticos que buscam inserção social e efetivação de direitos políticos que buscam inserção social e efetivação de direitos de diferentes dimensões, ao mesmo tempo em que esses mesmos movimentos fazem a disputa ideológica para conformação de uma identidade étnico-racial para determinado grupo, seu sentimento de pertencimento e reconhecimento *pari passo* ao esforço de conquistar a produção de consensos sociais em torno da efetivação dessas políticas públicas de reparação.

Portanto, hoje está posta para as universidades, e também para a UEPB, a oportunidade de resgatar a própria ideia de educação como movimento de reflexão e transformação, através dos saberes ali produzidos e dos espaços afirmados, que apontam para um caminho de superação de desigualdades e de discriminação negativa. Esses espaços podem ser fortalecidos através de diálogos entre instituição, estudantes e movimentos sociais, permitindo, assim, um processo crescente de reconhecimento da diversidade étnico-racial e social.

As informações geradas no período compreendido por esta pesquisa apontam que, apesar do intenso debate público veiculado nos meios de comunicação sobre políticas de ação afirmativa nas universidades, ainda há muito desconhecimento do alcance, dos tipos e até mesmo dos significados e beneficiários de políticas de ação afirmativa. Durante a coleta de dados, os estudantes insistiam em consultar a pesquisadora e até os colegas sobre o significado dos termos “políticas de ação afirmativa”. Entretanto, quando questionados sobre “cotas”, eles reconhecem, principalmente, as chamadas “cotas sociais” e “cotas raciais”.

As ações afirmativas no Ensino Superior trazem uma contribuição relevante, ao atuarem em um universo que tradicionalmente foi reservado à elite política, econômica e cultural do país. Leva-se em consideração que essas medidas devem ser vistas como parte de uma estratégia mais ampla de melhoria da Educação e como uma maneira concreta de incorporar um número significativo de estudantes que, apesar de todas as dificuldades do caminho, conseguiram concluir o ensino médio e hoje “forçam as portas” das universidades, vivendo uma experiência de ascensão social através da Educação.

## CAPÍTULO V

### IDENTIDADE NEGRA E AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

#### 5.1 APRESENTANDO A UEPB E O HISTÓRICO DE SUA POLÍTICA DE COTAS SOCIAIS

Os Cursos de Graduação da Universidade Estadual da Paraíba são de responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a qual supervisiona e coordena suas atividades. Neste sentido, atualmente a Instituição, que é multicampus e se interiorizou ao longo do tempo, mantém 52 cursos de graduação: 28 de Licenciatura e 24 de Bacharelado. Desse total, 28 são no Campus I (Campina Grande), 1 no Campus II (Lagoa Seca), 6 no Campus III (Guarabira), 2 no Campus IV (Catolé do Rocha), 3 no Campus V (João Pessoa), 4 no Campus VI (Monteiro), 5 no Campus VII (Patos) e 3 no Campus VIII (Araruna).



Fonte: [www.uepb.edu.br](http://www.uepb.edu.br)

Os cursos de graduação da UEPB, então, estão assim distribuídos entre seus Campus:

## **CAMPUS I – CAMPINA GRANDE**

### **Centro de Ciências e Tecnologias – CCT**

1 – COMPUTAÇÃO (Licenciatura); 2 – COMPUTAÇÃO (Bacharelado); 3 – MATEMÁTICA (Licenciatura); 4 – FÍSICA (Licenciatura); 5 – QUÍMICA (Licenciatura); 6 – ESTATÍSTICA (Bacharelado); 7 – QUÍMICA INDUSTRIAL (Bacharelado); 8 – ENG. SANITÁRIA E AMBIENTAL (Bacharelado).

### **Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS**

1 – CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (Licenciatura); 2 – CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (Bacharelado); 3 – EDUCAÇÃO FÍSICA (Licenciatura); 4 – ODONTOLOGIA (Bacharelado); 5 – FARMÁCIA (Bacharelado); 6 – FISIOTERAPIA (Bacharelado); 7 – ENFERMAGEM (Bacharelado); 8 – PSICOLOGIA (Bacharelado).

### **Centro de Ciências Sociais e Aplicadas – CCSA**

1 – ADMINISTRAÇÃO (Bacharelado); 2 – CIÊNCIAS CONTÁBEIS (Bacharelado); 3 – COMUNICAÇÃO SOCIAL (Bacharelado); 4 – SERVIÇO SOCIAL (Bacharelado).

### **Centro de Ciências Jurídicas – CCJ**

1 – DIREITO (Bacharelado).

### **Centro de Educação – CEDUC**

1 – LETRAS – L. PORTUGUESA (Licenciatura); 2 – LETRAS – L. INGLESA (Licenciatura); 3 – LETRAS – L. ESPANHOLA (Licenciatura); 4 – HISTÓRIA (Licenciatura); 5 – GEOGRAFIA (Licenciatura); 6 – PEDAGOGIA (Licenciatura); 7 – FILOSOFIA (Licenciatura) .

## **CAMPUS II – LAGOA SECA**

### **Centro de Ciências Agrárias e Ambientais – CCAA**

1 – AGROECOLOGIA (Bacharelado).

## **CAMPUS III – GUARABIRA**

### **Centro de Humanidades – CH**

1 – LETRAS – L. PORTUGUESA (Licenciatura); 2 – LETRAS – L. INGLESA (Licenciatura); 3 – HISTÓRIA (Licenciatura); 4 – GEOGRAFIA (Licenciatura); 5 – PEDAGOGIA (Licenciatura); 6 – DIREITO (Bacharelado).

**CAMPUS IV – CATOLÉ DO ROCHA****Centro de Ciências Humanas e Agrárias – CCHA**

1 – LETRAS – L. PORTUGUESA (Licenciatura); 2 – CIÊNCIAS AGRÁRIAS (Licenciatura).

**CAMPUS V – JOÃO PESSOA****Centro de Ciências Biológicas e Sociais Aplicadas – CCBSA**

1 – CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (Bacharelado); 2 – RELAÇÕES INTERNACIONAIS (Bacharelado); 3 – ARQUIVOLOGIA (Bacharelado).

**CAMPUS VI – MONTEIRO****Centro de Ciências Humanas e Exatas – CCHE**

1 – MATEMÁTICA (Licenciatura); 2 – LETRAS – L. PORTUGUESA (Licenciatura); 3 – LETRAS – L. ESPANHOLA (Licenciatura); 4 – CIÊNCIAS CONTÁBEIS (Bacharelado).

**CAMPUS VII – PATOS****Centro de Ciências Exatas e Aplicadas – CCEA**

1 – ADMINISTRAÇÃO (Bacharelado); 2 – FÍSICA (Licenciatura); 3 – MATEMÁTICA (Licenciatura); 4 – CIÊNCIAS EXATAS (Licenciatura); 5 – COMPUTAÇÃO (Licenciatura).

**CAMPUS VIII – ARARUNA****Centro de Ciências, Tecnologia e Saúde – CCTS**

1 – CIÊNCIAS DA NATUREZA (Licenciatura); 2 – ENGENHARIA CIVIL (Bacharelado); 3 – ODONTOLOGIA (Bacharelado).

Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no ano de 2006, através da Resolução UEPB/CONSEPE/06/2006<sup>27</sup>, foi definida uma política de reserva de vagas para o Concurso Vestibular da Instituição. Tal política, ao pretender, entre outras coisas, implementar políticas de ação afirmativa no âmbito da UEPB, também foi pensada de modo que a Instituição pudesse cumprir sua função social ao promover políticas de inclusão social.

---

<sup>27</sup> Vide Anexos.

Sendo assim, a partir do ano de 2007 na UEPB, a partir da Resolução supracitada, cinquenta por cento (50%) do total de vagas de cada curso de graduação passou a ser destinado a candidatos aprovados no Vestibular da Instituição que tivessem cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas do Estado da Paraíba. Vale ressaltar que a implantação desta política se deu de modo gradativo, pois a reserva de vagas definida na Resolução 06/2006 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEPB foi implementada na ordem de dez por cento (10%) a cada ano a partir de 2007, de modo que, em 2013, primeiro momento de coleta de dados desta pesquisa, era esta Resolução que regia a política de reserva de vagas da Instituição.

Assim, ao contrário da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, por exemplo, que destinou um percentual de vagas específico para negros, a UEPB estabeleceu apenas um percentual para aqueles considerados “carentes”.

Vale ressaltar que tal Resolução não foi fruto de quaisquer movimentos ou discussões internas por nenhum segmento acadêmico – professores, técnico-administrativos e estudantes. A Resolução que trata da política afirmativa na UEPB foi implementada “de cima para baixo” e dita normas apenas para o acesso dos estudantes e não trata sobre qualquer aspecto que diga respeito a sua permanência na UEPB.

Já a Resolução UEPB/CONSEPE/058/2014<sup>28</sup> passou a vigorar a partir de 14 de novembro de 2014, alterando a redação do artigo 2º da Resolução supracitada, de modo que nos dois últimos anos 50% (cinquenta por cento) do total de vagas de cada curso de Bacharelado da UEPB passam a ser destinadas a concorrentes aprovados no Sistema de Seleção Unificada (SiSU) que tenham cursado (integralmente) as três séries do Ensino Médio em escolas da rede pública e que não tenham concluído Curso de graduação.

Esta alteração foi feita, segundo consta no texto da Resolução, considerando-se os estudos feitos pela Pró-Reitoria de Graduação da UEPB (PROGRAD), no âmbito da UEPB, que demonstram que: a) mais de 65% (sessenta e cinco por cento) dos estudantes matriculados nas Licenciaturas são egressos de Escola Pública; b) que as médias obtidas por candidatos egressos de Escola Pública e que concorrem às vagas dos cursos de Licenciatura têm sido superiores às médias obtidas pelos candidatos que concorrem às mesmas vagas pela modalidade Ampla Concorrência e que, daí, portanto, c) a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas para egressos de escola pública, no caso dos cursos de Licenciatura, não cumpre mais seu objetivo.

---

<sup>28</sup> Vide Anexos.

Desse modo, em 2016, quando do segundo momento de coleta de dados desta pesquisa, era a Resolução 058/2014 que regia a política de reserva de vagas da UEPB. Isto quer dizer que em 2013, as Cotas Sociais na Instituição destinavam-se para os cursos de Licenciatura e Bacharelado, enquanto que em 2016, elas destinam-se apenas aos cursos de Bacharelado. No CCHE, em 2013, as Cotas destinavam-se aos cursos de Licenciatura em Matemática, Letras/Português e Letras/Espanhol, assim como de Bacharelado em Ciências Contábeis. Já em 2016, as Cotas destinam-se apenas ao curso de Bacharelado em Ciências Contábeis.

Na UEPB, além das informações atinentes ao número de alunos matriculados em cada curso, disponibilizadas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), o número de vagas, por curso, destinadas à Cota Social, que por Resolução, atualmente na instituição se dá na ordem de 50% do número total de vagas disponibilizadas por cada curso e a lista nominal dos alunos chamados para ocupar tais vagas, não há mais nenhuma outra informação que aquele que estuda questões relacionadas às aqui tratadas possa dispor, isto porque nas fichas de cadastramento<sup>29</sup> que os alunos precisam preencher no ato de matrícula na Instituição não há nenhum espaço onde o mesmo tenha que autoreconhecer-se quanto à sua identidade étnico-racial.

Vale ressaltar que o próprio Governo Federal, ao reconhecer a precariedade das informações sobre as condições de existência da população negra, incumbiu o Ministério da Justiça, através do Programa Nacional de Direitos Humanos em sua página 29, de garantir que quaisquer sistemas de informação e registro, além de bancos de dados públicos sobre a população incluam o quesito “cor”, como uma das políticas de curto prazo, dirigidas à correção da situação de discriminação em que se encontra a população negra no Brasil hoje (BRANDÃO, 2005).

Portanto, ressalta-se, aqui, a necessidade de haver, dentro da UEPB maiores canais de interlocução com aqueles que acessam a Política Afirmativa que nesta Instituição foi implementada para que possa, além de dar acesso, garantir a permanência no curso pretendido até sua conclusão, bem como para que o espaço acadêmico possa ser promotor da cidadania, de modo que o indivíduo tenha condições favoráveis para a construção de uma imagem positivada de si, enquanto cotista e negro.

Além disso, sugere-se aqui, a quem competir possa, que este quesito acima citado seja incluído nos registros oficiais e públicos mantidos pela UEPB, respeitando

---

<sup>29</sup> Vide Anexos.

não só os ditames do Ministério da Justiça anteriormente mencionados, como também contribuindo para o esclarecimento das condições da população negra que esta Instituição venha a atender e, assim, possivelmente, para a reflexão sobre as contribuições que a mesma possa oferecer para o aprimoramento das políticas de ação afirmativa que ela própria mantém, de modo que tais políticas possam garantir não só o acesso como também a permanência daqueles que são atingidos por elas.

## 5.2 UEPB E COTAS SOCIAIS EM 2013

Como exposto anteriormente, o universo desta pesquisa compreendeu, num primeiro momento (primeiro semestre de 2013), todos os alunos do Campus VI da UEPB, onde, de acordo com dados da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Instituição têm-se que<sup>30</sup>:

### CAMPUS VI – MONTEIRO

	CURSO	2013.1				
		MA	MI	TM	MP	TOTAL
<b>CCHE</b>	MATEMÁTICA	168	01	-	4	173
	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	386	17	03	42	448
	LETRAS PORTUGUÊS	227	12	07	12	258
	LETRAS ESPANHOL	175	05	06	25	211
<b>TOTAL CAMPUS VI</b>		<b>956</b>	<b>35</b>	<b>16</b>	<b>83</b>	<b>1090</b>

1. MA - MATRICULADOS
2. TM – TRANCAMENTO DE MATRICULA
3. MI – MATRICULA INSTITUCIONAL
4. MP – PRÉ-MATRÍCULA 2013.2

A partir destes dados foi feita a aplicação dos questionários para averiguar quantos dos alunos acima referidos ingressaram na UEPB através da Cota Social, uma vez que a Instituição não tem o registro oficial de quem seriam estes, mesmo no ato de sua primeira matrícula. Sendo assim, após terem sido aplicados os questionários têm-se os seguintes dados:

<sup>30</sup> Vale salientar, novamente, que estes dados fornecidos pela PROGRAD/UEPB para o período 2013.1 excetuam os casos de reajuste de matrícula e de abandono do curso ao longo do semestre.

<b>Forma de entrada</b>	<b>Frequência</b>
Cota Universal	235
Cota Social	172
SISU	15
ENEM	10
Outra <sup>31</sup>	4
Sem Resposta	8
<b>Total</b>	<b>444</b>

Mediante a apresentação dos dados acima colocados é possível refletir sobre duas questões: a) dos 956 alunos matriculados no mês de janeiro de 2013, conforme calendário da PROGRAD/UEPB foi possível ter acesso a 444 destes. Vale lembrar que os questionários foram aplicados nas salas de aula, durante o período de realização das aulas, de modo que aqueles que não responderam ao questionário ou não estavam presentes no dia da aplicação ou são alunos que estão cursando o último período do curso, que por estarem escrevendo o Trabalho de Conclusão de Curso vão à Universidade apenas para encontros de orientação ou ainda porque abandonaram o curso.

Desse modo, chama à atenção a possível quantidade de alunos que evadem, o que implica numa segunda questão: b) dos 444 alunos que responderam ao questionário, 235 ingressaram na UEPB através da Cota Universal e 172 pela Cota Social. Levando em consideração que em 2013.1 na Instituição esta última é aplicada na ordem de 50%, do total de vagas para cada curso, conforme Resolução 06/2006, isto faz pensar que parece existir uma tendência para que os alunos que mais se evadam estejam alocados mais dentre aqueles que ingressaram pela Cota Social do que pela Cota Universal.

Dentre os 172 alunos que ingressaram na UEPB através da Cota Social apenas 7 destes auto-reconheceram-se enquanto negros ou negras. Desse modo, a partir dos critérios que foram elencados para o delineamento metodológico desta pesquisa, estes 7 alunos passaram a compor o universo pesquisado.

De acordo com Florestan Fernandes (1978), há grande variação quanto à "cor", na população brasileira. Os negros ocupam, de fato, os níveis inferiores da sociedade. Onde se afirma a associação de "cor" e classe, e o preconceito social, e não racial, para com as populações "de cor", no Brasil. Assim, para o mencionado autor, a identidade negra é construída extrapolando-se o dado biológico e agregando outros elementos

---

<sup>31</sup> A categoria "outra", aqui, refere-se aos casos de transferência entre cursos de outras Instituições para os cursos da UEPB/ Campus VI.

como a estratificação social. Assim, os alunos/cotistas vêem-se quanto negros na medida em que, reconhecendo que existe preconceito, ser negro é ser “normal”:

(...) eu sou negra e eu me sinto uma pessoa normal apesar de alguns preconceitos que existe com a raça (Informante 2).

Crítico, também, da ideia de democracia racial brasileira, Carlos Hasenbalg pensa sobre a questão do racismo brasileiro, só que o faz numa perspectiva diferente da apresentada por Florestan Fernandes. Segundo Hasenbalg (1979), a base do racismo é mal definida, isto é, o conceito de raça pura aplicado aos homens, sendo praticamente impossível descobrir-lhe um objeto bem delimitado. Não se trata de uma teoria científica, mas de um conjunto de opiniões, cuja principal função é a de alcançar a valorização, generalizada e definida, de diferenças não só biológicas, como também econômicas, reais ou imaginárias, entre os homens.

Sendo assim, tratando-se de racismo, vê-se que não se está em presença de uma consequência cientificamente estabelecida, mas de uma decisão política, de uma vontade de estabelecer uma hegemonia, falaciosamente apoiada em agrupamentos biológicos ou culturais. Para Hasenbalg (1979), a raça como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Desse modo, os alunos cotistas relatam situações de preconceito contra si vividas tanto na escola quanto na Universidade:

(...) é que acontecia algum problema como eu falei na entrevista por causa da cor não tenho vergonha porque sou negra nada disso mas sempre acontecia alguma coisa que ficavam com piadinhas algumas brincadeiras sem graça (...) me chamavam de espelho sem luz de neguinha de rolo de fumo essas brincadeiras assim sem noção (Informante 1).

É, no caso comigo já aconteceu, com uma funcionaria que eu não vou citar nome, eu vim para ser atendida e ela fez de conta como se eu não tivesse ali para ser atendida, atendeu outras pessoas e quando eu disse que era prima de uma pessoa que já tinha passado, que já tinha mandado aqui na UEPB, ai ela veio me atender super bem (Informante 1).

Consequentemente, o tipo sutil e disfarçado de discriminação racial no Brasil parece estar intimamente associado ao - e em certo sentido é consequência do - baixo nível de mobilização política dos negros brasileiros. Isto porque, uma ideologia que nega a existência de discriminação baseada na raça será difícil de ser atacada, mas por este mesmo fato não pode ser usada para mobilizar os membros do "grupo dominante".

Por outro lado, como mostra Hasenbalg (1979), para os brasileiros brancos a legitimação da ideologia da democracia racial e da harmonia racial funciona como expiação da culpa despertada por sentimentos racistas interiores, e disfarça suas práticas discriminatórias privadas. Os não-brancos são constrangidos a compartilhar a versão idealizada da ordem racial, e sua aceitação da ideologia racial dominante pode proporcionar uma forma de lidar de maneira menos penosa com o estigma associado à cor da pele.

Onde a ideologia racial dominante parece ser suficientemente eficaz para impedir a solidariedade e obstaculizar a ascensão do grupo subordinado, há pouca necessidade de organização e mobilização do grupo dominante branco. Sendo assim, conforme o autor supracitado, a discriminação racial pode ser praticada por meio de uma série de ações individuais, embora semelhantes, onde cada uma destas apresenta significação de curto alcance.

Contudo, o efeito somatório destes atos discriminatórios individuais, aliado à identidade culturalmente imposta aos não-brancos, reproduz uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os dois grupos raciais e limita de maneira brutal a ascensão individual dos negros.

Nesse contexto, então, a cor foi selecionada como marca racial que serviria para identificar socialmente os negros. De acordo com Hasenbalg (1979), ela passou a ser um símbolo de posição social, um ponto de referência visível e inelutável, através do qual se poderia presumir a situação de indivíduos isolados.

No momento em que o negro rompe com os estereótipos, impondo-se socialmente por seus méritos pessoais, por sua riqueza e por seu prestígio, o preconceito e a discriminação raciais sobem à tona sem máscara. Têm-se, assim "o negro de alma branca", "o negro só por fora".

Portanto, segundo Hasenbalg (1979), a persistência do racismo é histórica e não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente.

Opondo-se a Gilberto Freyre quanto à existência de uma democracia racial no Brasil e discordando de Florestan Fernandes quanto à abordagem do racismo no país, Hasenbalg (1979) conclui que a questão racial brasileira é um corolário de um tipo mais político, onde o racismo assume novos significados conforme a estrutura social, o que parece os números mostrados nesta pesquisa até então demonstram, pois a relação direta entre raça e classe proposta por Florestan Fernandes parece não poder ser considerada como fator determinante e único para entender as relações raciais no Brasil, bem como os processos de construção de identidades negras que aqui se efetivam, haja vista que dos 172 alunos que ingressaram na UEPB através do sistema de Cotas Sociais em 2013.1, apenas 7 são auto-reconhecidamente negros, como mostraremos mais adiante.

Além disso, cabe aqui colocar que estes 7 alunos acima mencionados podem ser vistos como vivendo uma experiência de ascensão social, ou seja, formam o que Valente (1994) chama de “**elite negra**”. Tal experiência de ascensão social vivida por estes 7 alunos cotistas e negros deve-se, em grande medida, à entrada destes na Universidade. Como se pode constatar através dos seguintes relatos:

(...) eu tenho cinco irmãos, aí dentro desses cinco o único que conseguiu entrar na universidade fui eu, foi assim como uma vitória, um passo enorme que teve na família, o único que teve, todos terminaram mas nunca tiveram a chance de entrar na universidade e eu fui o único e eu sou muito feliz por causa disso (Informante 3) .

Bom eu tenho dois irmãos um só cursou até o segundo grau completo outro agora tá tentando entrar na faculdade e minha mãe só fez até a quarta série e assim por parte dos meus avos, meu avô não estudou quase nada que ele é agricultor e minha vó também estudou até a quarta serie, mas assim, ela fica muito feliz por eu ser uma pessoa dedicada estudiosa e sempre tá querendo buscar crescer futuramente e eu já fiz administração técnico de dois anos e eu agora to fazendo Contábeis (Informante 1).

O processo de autoconhecimento e de construção da identidade como estudante negro/a se estende para as famílias que são, em geral, de baixa renda. Tornam-se eles/as mesmos/as exemplos de possibilidade de seguir a carreira acadêmica nos grupos de origem (família e vizinhança) onde essa opção constitui uma exceção (RATTS; DAMASCENA apud BERNARDINO; GALDINO, 2004, p. 183).

Dentre os sete cotistas negros aqui pesquisados têm-se ainda que:

<b>Sexo/Gênero</b>	<b>Frequência</b>
Masculino	5
Feminino	2
<b>Total</b>	<b>7</b>

Com o objetivo de entender a inserção do negro nas instituições universitárias e apontar alternativas que possibilitassem uma maior inserção dos negros nesse espaço, o Programa a Cor da Bahia apoiou a pesquisa “A Cor da UFBA”, coordenada por Delcele Mascarenhas Queiroz, a qual teve seus resultados publicados em 2002 e apontou um perfil racial do aluno ingresso na UFBA, em comparação com resultados obtidos em outras instituições de ensino superior públicas, tais como: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade de Brasília (UnB).

Desse modo, quanto ao entrecruzamento entre cor e gênero, estes dados acima apresentados mostram uma realidade próxima daquela que em outras pesquisas é demonstrada, a exemplo da que foi coordenada por Queiroz (2002), onde são colocados os seguintes dados:

**Tabela 6b- distribuição dos estudantes segundo o gênero e a cor**

	Branca	Parda	Preta	Amarela	Indígena
UFRJ					
Homem	45,5	41,5	39,2	26,6	48,1
Mulher	54,5	58,5	60,8	73,4	51,9
UFPR					
Homem	54,2	66,9	58,1	44,2	55,3
Mulher	45,8	33,1	41,9	55,8	44,7
UFMA					
Homem	50	50,9	56,5	44,2	55,3
Mulher	50	49,1	43,5	55,8	44,7
UFBA					
Homem	51,9	48,2	51,9	42,9	50,4
Mulher	48,1	51,8	48,1	57,1	49,6

UnB					
Homem	51,1	48,7	61,5	40	83,3
Mulher	48,9	51,3	38,5	60	16,7

Sendo assim, tanto a partir dos dados de Queiroz (2002) quanto os apresentados neste estudo, é possível afirmar que homens negros e mulheres negras participam em proporções muito próximas nas universidades públicas brasileiras. Aliás, a evidência de tal participação entre as mulheres negras é animadora, por tratar-se de um segmento no qual se articulam duas categorias de exclusão: a cor e o gênero.

É importante frisar que as informações sobre a escolarização da população afro-brasileira são bastante insatisfatórias, principalmente quando se analisa patamares mais elevados. Faz pouco tempo que se tem informações sobre a presença dos segmentos raciais no ensino superior no Brasil. O estudo sobre a Universidade Federal da Bahia-UFBA é, provavelmente, o primeiro esforço no sentido de revelar a condição racial dos estudantes que frequentam as universidades federais brasileiras (QUEIROZ, 2002).

Outro dado importante diz respeito à distribuição dos alunos cotistas negros do Campus VI da UEPB em 2013.1 segundo a faixa de renda familiar, donde têm-se que:

<b>Renda</b>	<b>Frequência</b>
Até um salário mínimo	6
De um a cinco salários mínimos	1
Mais de cinco salários mínimos	0
<b>Total</b>	<b>7</b>

Agrega-se a este, ainda outro dado considerado aqui relevante, qual seja:

<b>Exerce alguma atividade profissional</b>	<b>Frequência</b>
Sim	4
Não	3
<b>Total</b>	<b>7</b>

Desta feita, percebe-se que os cotistas negros aqui pesquisados fazem jus ao seu ingresso na UEPB através da Cota Social, por pertencerem às classes sociais mais baixas, haja vista os dados que indicam sua renda familiar, sendo estes, ainda, colaboradores para a composição de sua renda familiar. Além disso, ainda leva-se em

consideração que está se falando aqui de alunos que precisam trabalhar e concomitante estudam.

Através dos dados oriundos da aplicação dos questionários e das entrevistas feitas evidencia-se que, como sugere Teixeira (2003), uma das estratégias utilizadas pelos alunos negros cotistas pesquisados é a garantia de um trabalho que propicie o sustento enquanto se promove a formação universitária. Esta garantia envolve pequenas expectativas, de forma que, em troca da segurança abre-se mão da tentativa de ter aspirações profissionais mais altas. São universitários desempenhando funções simples em relação a sua profissão: funcionário de mercadinho, auxiliar em escritório de contabilidade, auxiliar em creche municipal, ajudante de cozinha.

De algum modo, este fato está ligado, ainda como propõe Teixeira (2003), às baixas expectativas de sucesso, estando estas atreladas “às experiências de discriminação e à vivência como ‘excluído social’, além da necessidade objetiva do emprego para o sustento próprio e da família, sendo este o caminho possível para a conquista da conclusão de um curso universitário, coroamento de sua trajetória de ascensão social via educação.

Na história escolar da criança e do jovem negros a regra tem sido a realização do chamado ‘circuito vicioso’. O processo de ‘violência simbólica’ que a escola exerce sobre a criança negra é, também, responsável pela construção de um certo ‘destino’. Aqui, também, não será difícil imaginar o horizonte desse trajeto; daquilo que se apresenta mais ou menos como um ‘fato inevitável’. As análises sobre o fracasso escolar dos estudantes das escolas públicas têm demonstrado, exaustivamente, qual o destino que está reservado à criança e ao jovem negro no sistema escolar” (QUEIROZ apud BERNARDINO;GALDINO, 2004, p. 140)

É importante salientar que, dentre os sete cotistas negros, quatro possuem faixa etária entre 17 a 21 anos de idade e três possuem faixa etária entre 26 a 29 anos de idade. Dentre os quatro que possuem entre 17 a 21 anos de idade, apenas um trabalha; enquanto todos os que têm entre 26 a 29 anos de idade trabalham e o fazem em média há cinco anos. Assim, esta entrada precoce no mercado de trabalho se comparada à média da população, além de propiciar a conquista acima citada, permite ainda que este cotista negro tenha uma trajetória de vida que seu background, como afirma Teixeira (2003), não tornaria possível, haja visto, por exemplo, que quaisquer dos pais destes cotistas negros chegou a terminar o ensino médio.

Assim como também é interessante mencionar que dos sete cotistas negros pesquisados três cursam o Bacharelado em Ciências Contábeis (dois no período diurno e uma no período noturno); dois cursam a Licenciatura Plena em Letras (um no período diurno e uma no período noturno) e dois cursam a Licenciatura Plena em Matemática (um no período diurno e um no período noturno).

Portanto, percebe-se que, como muitas pesquisas deste campo corroboram, tais como as de Queiroz (2002) e Teixeira (2003), estes cotistas negros vêm de uma formação escolar deficitária, dada sua classe social de origem somada às experiências de discriminação e preconceito, que os leva a ingressar no ensino superior público, sobretudo, nos cursos menos concorridos e de menor prestígio social, os quais, geralmente, estão associados às ocupações de baixa remuneração – como os que existem no Campus IV da UEPB, como se pode depreender dos seguintes relatos, ainda que vá ser mais aprofundando a frente:

(...) mas o que eu tive foi contra a minha decisão na época em que eu prestei Vestibular por ser uma profissão desvalorizada e entre outras questões que a gente sabe que sempre são questionadas assim em relação a nossa profissão (Informante 2).

(...) em licenciatura é pronto licenciatura (risos) o porquê o povo diz professora ganha menos é mais desvalorizado (Informante 1).

### **5.3 UEPB E COTAS SOCIAIS EM 2016**

Num segundo momento, o universo desta pesquisa compreendeu, no primeiro semestre de 2016, todos os alunos do Campus VI da UEPB, onde, mais uma vez, de acordo com dados da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Instituição têm-se que<sup>32</sup>:

---

<sup>32</sup> Vale salientar, novamente, que estes dados fornecidos pela PROGRAD/UEPB para o período 2016.1 excetua os casos de reajuste de matrícula e de abandono do curso ao longo do semestre.

## CAMPUS VI – MONTEIRO

	CURSO	TURNO	2016.1		
			MA	TM	TOTAL
<b>CCHE</b>	MATEMÁTICA	Matutino	14	00	14
	MATEMÁTICA	Noturno	120	04	124
	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	Integral	125	05	130
	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	Noturno	280	09	289
	LETRAS PORTUGUÊS	Integral	105	03	108
	LETRAS PORTUGUÊS	Noturno	162	06	168
	LETRAS ESPANHOL	Integral	33	00	33
	LETRAS ESPANHOL	Noturno	155	09	164
<b>TOTAL CAMPUS VI</b>		-	<b>994</b>	<b>36</b>	<b>1030</b>

1. MA - MATRICULADOS
2. TM – TRANCAMENTO DE MATRICULA

A partir destes dados, foi feita a aplicação de 95 questionários para averiguar quantos dos alunos acima referidos ingressaram na UEPB através da Cota Social e se autoclassificam negros, uma vez que a Instituição ainda em 2016 continua não tendo o registro oficial de quem seriam estes, mesmo no ato de sua primeira matrícula.

Mais uma vez foram aplicados questionários entre os alunos (as) matriculados (as) no período 2016.1 nos cursos do CCHE/UEPB. Vale ressaltar que estes questionários, dada a natureza do objeto desta pesquisa e a mudança ocorrida na Política de Cotas Sociais da Instituição, foram aplicados entre os alunos (as) do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis e entre os alunos de Licenciatura em Matemática e Letras (Português/Espanhol) que estivessem matriculados a partir do quarto período, pois seriam estes os contemplados pela Cota Social praticada pela UEPB. Sendo assim, após terem sido aplicados os questionários têm-se os seguintes dados:

<b>Forma de entrada</b>	<b>Frequência</b>
SISU/Cota Universal	17
SISU/Cota Social	44
Outra <sup>33</sup>	34
<b>Total</b>	<b>95</b>

Com base nos números supracitados faz-se necessário mais uma vez fazer algumas considerações acerca do contexto que os engendra, quais sejam: a) dos 994 alunos(as) matriculados(as) no período 2016.1, conforme calendário da PROGRAD/UEPB foi possível ter acesso, desta vez, a apenas 95 destes. Estes questionários foram aplicados nas salas de aula, durante o período de realização das aulas ou de intervalo entre as mesmas, de modo que aqueles que não responderam ao questionário ou não estavam presentes no dia da aplicação ou são alunos que estão cursando o último período do curso, que por estarem escrevendo o Trabalho de Conclusão de Curso vão à Universidade apenas para encontros de orientação ou porque abandonaram o curso ou ainda porque não aceitaram fazer parte da pesquisa.

Desse modo, através dos dados acima expostos é possível perceber que praticamente metade dos alunos que responderam aos questionários no período 2016.1 ingressaram na UEPB através da Cota Social, confirmando a validade da implantação dessa política afirmativa no Campus VI da Instituição. Além disso, verifica-se que:

<b>Curso</b>	<b>Frequência</b>
Licenc. Matemática	12
Bacharelado C. Contábeis	74
Licenc. Letras	09
<b>Total</b>	<b>95</b>

Desta feita, é possível apreender que os dados da pesquisa refletem o Universo pesquisado, na medida em que no Centro de Humanidades da UEPB o curso mais numeroso é o do Bacharelado em Ciências Contábeis. Dentre os alunos contemplados pela Cota Social, temos que:

---

<sup>33</sup> A categoria “outra”, aqui, refere-se aos casos de transferência entre cursos de outras Instituições para os cursos da UEPB/ Campus VI, de entrada pelo Vestibular e entrada através do ENEM .

<b>Etnia</b>	<b>Frequência</b>
Brancos	33
Pardos	10
Negros	1
Outra	0
<b>Total</b>	<b>44</b>

Dentre os 44 alunos que ingressaram na UEPB em 2016.1 através da Cota Social apenas 1 destes auto-reconheceu-se enquanto negro. Desse modo, a partir dos critérios que foram elencados para o delineamento metodológico desta pesquisa, este aluno apenas passou a ser considerado como informante deste momento do trabalho.

Este aluno possui 19 anos de idade, é solteiro, sem filhos, mora na zona urbana de Monteiro, não trabalha. Seus pais são autônomos e possuem quanto ao nível de escolaridade apenas o ensino médio incompleto, além do que a família percebe renda entre 1 à 5 salários mínimos mensais.

Cumprе salientar que nesta fase da pesquisa os questionários foram aplicados entre os meses de outubro a novembro de 2016, tendo sido a tabulação dos dados feita em novembro de 2016.

Portanto, nesta pesquisa temos dois recortes metodológicos: um em 2013, onde temos um universo de 7 informantes; e outro em 2016, onde temos um universo de 1 informante apenas. Isto nos leva a um Universo, a partir do qual trataremos como único a partir de então, haja visto que suas características são bastante semelhantes, quais sejam: trata-se de alunos que ingressaram na UEPB através da Cota Social, que se autoremhecem como negros e podem ser considerados como vivendo uma experiência de **ascensão social**, pois que oriundos de famílias pauperizadas, de baixa escolaridade, que conseguem ingressar numa Instituição de Ensino Superior e se vêem assim como são vistos pelos seus como alguém que “venceu na vida”, como aqui já foi colocado, fazem parte de uma **elite negra**.

#### **5.4 SER NEGRO E COTISTA NA UEPB**

Após a aplicação dos questionários e da realização de entrevistas, procedemos ao tratamento analítico dos dados provenientes destas técnicas de coleta de dados em pesquisa e à análise de conteúdo. Consoante Gilberto de Andrade Martins (2007), esta última é um:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens... O objeto da linguística é a língua, quer dizer, o aspecto coletivo e virtual da linguagem, enquanto que o da análise de conteúdo é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual da linguagem. A linguística se ocupa das formas e da sua distribuição, enquanto a análise de conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo). A semântica é o estudo do sentido das unidades linguísticas, funcionando, portanto, com o material principal da análise de conteúdo: os significados. A lexicologia é o estudo científico do vocabulário. A análise do discurso trabalha, tal como a análise de conteúdo, com unidades linguísticas superiores à frase (enunciados) (MARTINS, 2007, p. 35).

Procuramos fazer a análise das entrevistas e dos questionários dos cotistas identificando categorias que servem para analisar os processos de construção identitária destes na UEPB. Substituímos os nomes dos oito alunos por códigos (Informante1, Informante 2, ...) para preservar o anonimato das entrevistas e evitar exposições e constrangimentos desnecessários. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, para garantir uma análise posterior das mesmas na sua íntegra.

Certo. É... essa questão das ações afirmativas ela beneficiou algumas pessoas que, por mais necessário que acham ingressar numa Universidade, elas não tinham o apoio das instituições responsáveis para o seu ingresso. Esse sistema beneficiou pelo fato de se deixar um pouco mais fácil o ingresso deles pelo motivo de deficiência na educação no ensino público. Como as cotas são para alunos de ensino público, e o ensino público vem com uma deficiência e vem com uma desvantagem em relação ao particular e essa questão ela faz com que as pessoas se sintam incentivadas a estudar e a ingressar na Universidade. A questão da discriminação ela ocorre por parte daqueles que acham que é discriminação por fato de serem que essas pessoas não são capazes de ingressar de uma forma normal e precisam de uma ajuda. Na verdade elas precisam de uma ajuda porque elas não tiveram na época do seu ginásio, no momento que eles estudaram elas não tiveram esse apoio na educação, e agora eles precisam sim para ingressar na universidade, mas isso não quer dizer que seja uma discriminação, eles têm tratamento diferente sim, porque eles são pessoas que vieram de uma realidade desprezada. Sou a favor das cotas na UEPB sim, sim, completamente. Eu mesmo sou cotista. (Informante 4)

A fala acima indica claramente a compreensão de que as ações afirmativas são um “tratamento diferente”, mas esse tratamento desigual não é ilegítimo nem injusto na medida em que ele “corrige” problemas ocorridos no passado. Desse modo,

consideramos que talvez a discussão que as cotas ensejam seja tão ou mais importante que o acesso às universidades. A defesa de políticas que ultrapassem o liberalismo e o Estado que se isenta de intervir na sociedade é fundamental, para que não se reproduzam as desigualdades realmente existentes.

A sociedade real apresenta classes sociais, assimetrias, desníveis e injustiças. Essa situação de desigualdades e injustiças encontra na mera igualdade formal a maneira para a sua perpetuação. A percepção dos alunos e da sociedade de que o Estado deve intervir e que as desigualdades devem ser corrigidas são o caminho para uma mudança de cidadania e a construção de um novo capital social, de novas bases de cooperação e confiança, só alcançáveis pelo conflito social e seus tensionamentos. A consciência da necessidade de mudanças e a percepção de que essas são viáveis e que já estão ocorrendo em nosso tempo tendem a influenciar no engajamento cívico, na construção de uma cidadania ativa.

Quando foi perguntado se já existem coeficientes de rendimento já estabelecidos entre os colegas e se ele já tinha ouvido falar das ações afirmativas antes do caso das cotas da UEPB, o Informante 4 respondeu:

É... eu fiquei sabendo um ano atrás (sobre as cotas). Eu tive uma curiosidade e um conhecimento de saber sobre a política dessas cotas: o que beneficiava, se era realmente bom as pessoas estarem usando esse serviço, se era benefício para elas. Mas eu procurei realmente saber e me interessar e fazer parte dessa política no ano que ia ingressar na UEPB e que era a favor das ações afirmativas, e que eu ingressei, estudei, iniciei esse estudo das ações, e me tornei politicamente a favor desse serviço.

Já ao ser abordado sobre qual a sua opinião sobre o como as pessoas a partir das cotas começam a ver essa questão da discriminação racial ou se ele acha que no Brasil nós temos uma democracia racial ou ainda se ele acredita que as cotas contribuem para as pessoas perceberem alguma coisa nesse sentido, esse mesmo informante respondeu:

Sim. Realmente isso existe, com relação à democracia racial existe, mas existe pouco. Eu digo a você que as pessoas não podem manifestar, não podem dar esse sentimento explícito, mas implicitamente ela é um pouco racista. Algumas pessoas por verem pessoas negras tentando chegar ao mesmo patamar que eles, eles se acham desprovidos, eles se acham humilhados por ver uma pessoa negra que veio de família pobre, humilde, de uma escola pública, superando ele que veio de uma família que tem todas aquelas farturas, benfeitorias, e um ensino de qualidade. Com relação à questão racial,

também, algumas pessoas se sentem envergonhadas (...) por causa de alguns cursos que são predominantemente de pessoas de descendência europeia, vamos dizer assim, e acabam sendo olhadas com certa ironia, com certa aversão, com certo preconceito...

Percebemos perfeitamente que o aluno identifica a discriminação racial, na sociedade e mesmo na UEPB, dentro dos cursos de caráter mais elitizado, questionando a existência de uma “democracia racial” e reafirma a primazia do argumento de garantir igualdade de condições para todas as pessoas, corrigindo distorções e focando especialmente os negros, os pobres. Percebe-se a constituição de um sentimento de pertencimento a esse grupo social, de um certo ethos, de um orgulho dos que “vem de baixo” e “lutam pelo seu espaço” e pela compreensão de que não se garante justiça sem atacar privilégios ou ferir interesses, essencial da disputa de hegemonia na sociedade. Entendemos que era preciso então perguntar sobre a existência de conflitos e discriminações em alguns cursos, e sobre a vivência na UEPB, a relação com os professores e colegas, as primeiras impressões na vida acadêmica e as expectativas para o futuro profissional:

Alguns cursos sim. Alguns cursos são muito bem focados, essa questão e algumas pessoas são muito contra as cotas. Na questão do meu curso, que é Matemática, ela não é muito discutida. No meu caso, no meu curso, não é muito discutido em sala de aula, não chegam a se aprofundar no assunto. Mas eles têm suas opiniões e deixam aquilo como teoria para elas mesmas. (...) Bem, como eu vim do ensino público a diferença foi que eu no ensino fundamental e médio era um mero absorvente de informação, e na universidade, além de ser absorvente, eu também envio informações, aquela troca de informações com pessoas que vieram de locais diferentes, tiveram vidas diferentes, passam informações diferentes e passam a produzir o seu próprio conhecimento. É assim que antes éramos ensinados, agora são discutidos entre professor e aluno, e a vida do universitário agora não é só estudar para aprender, é estudar também para produzir. (...) acredito que a pesquisa é bastante importante pelo fato de que você precisa buscar sempre coisas novas pra aquilo que está acontecendo e que você precisa reciclar seu modo de vida, algumas coisas que estão sendo aproveitadas hoje e que estão sendo descartadas, você precisa renová-las, precisa ter um novo modo de trabalhar na verdade. No meu curso mesmo, como eu vou trabalhar com licenciatura, eu preciso ter uma nova maneira de passar o conhecimento, de uma nova forma de dar aula, uma nova forma de educação, na verdade, e uma nova forma de Matemática (Informante 3).

Consolida-se a constatação de que o debate sobre as cotas aconteceu na universidade, polarizando opiniões e provocando divergências. A especificidade de um

curso da área de Exatas, que até hoje não tem a mesma abertura ou hábito de realizar discussões fora do conteúdo curricular mais técnico explica a observação do aluno de que a polêmica mais explícita se dá nos cursos da área de Humanas. O mais interessante é que o Informante acima citado está no claro sentimento da novidade que é a vivência universitária no ano de 2003, espaço de aprendizado mediado pela pesquisa e a busca de novas formas de exercitar o processo de ensino aprendido na profissão de professor para a qual ele está se formando.

O Vestibular pode ser um instrumento com alto poder discriminador para garantir a seletividade necessária a um concurso muito acirrado, com muitos candidatos, mas ele não tem o caráter prospectivo de medir a capacidade que o aluno terá de se desenvolver no ambiente universitário. Logo em seguida perguntamos se na família dele a entrada de um membro na universidade significou uma mudança na sua relação com sua família ou se ele se tornou o orgulho da família:

É, da família, de todos que eu conheço, só eu entrei, mas amigos tenho, tenho alguns amigos que fazem UEPB. É, na verdade, logo no início de toda aquela época de euforia, a questão do SISU, foi bastante alegria e hoje é motivo de orgulho por parte dos meus pais, porque minha mãe voltou a estudar, ela tinha parado no ensino fundamental, ela voltou a estudar pelo fato de que ela viu que uma pessoa que estudou em colégio público teve a condição de... a condição social e a condição de conhecimento pra ingressar na universidade, então ela acredita que ela também pode, mesmo que ela não vá trabalhar naquilo que ela quer, mas o fato de ela estar na universidade produzindo conhecimento, conhecendo pessoas novas, pra ela é uma mudança na vida. E algumas pessoas me tratam diferente pelo fato de acharem que eu sou universitário, eu sou um *status quo* um pouco acima deles, então já me tratam com um pouco mais de respeito (Informante 4).

As ações afirmativas na Educação Superior servem para elevar a autoestima do indivíduo e do grupo social a que ele pertence, para que ele se torne um exemplo positivo para todo um círculo social e para a sociedade como um todo. Verificamos através desta última fala o quanto é correta a afirmação de vários autores de que exemplos positivos contribuem para elevar a autoestima de grupos sociais e étnicos, para impulsionar conquistas pessoais e coletivas e intensificar o reconhecimento de grupos.

Perguntamos a seguir sobre a crítica de que os alunos cotistas poderiam diminuir o nível acadêmico na universidade, ao que nosso Informante 1 teve uma reação muito confortável e satisfeita:

Foi até hilário, né, que há pouco tempo saiu uma notícia que fizeram uma avaliação dos cotistas e em muitos cursos eles nivelaram, estão de igual nível com os não cotistas e em alguns cursos foram até melhores do que os não cotistas. Aí, isso pra mim, né, eu dei risada. Sabe daquela coisa? Foi muito bom, foi ótimo... eu gostei, eu gostei (...) Mas pelo que eu ouço falar que alguns colegas meus, eles ainda sofrem preconceito aqui dentro, eles ainda sofrem, mas eu acho que depois de uns cinco anos as cotas que a UEPB empregou aqui dá pra diminuir isso aí.

Em seguida, questionamos se a Informante 2 percebia se era visível socialmente que as cotas contribuíram para colocar esse debate na pauta sobre racismo, sobre discriminação racial e social que existia antes das cotas.

Acho que já existia, só não era tão focado como hoje é, porque as ações afirmativas elas, digamos assim, sufocaram a classe média, a classe rica, justamente por tá botando negro dentro da universidade, e entre outras, por eles terem, digamos assim, sofrido as consequências disso é que se tornou mais amplo. Eu acho que na minha opinião... que contribuiu, contribuiu muito o sistema das cotas.

A partir do exposto é possível afirmar que o conflito social provocado pela ocupação por parte dos negros e egressos de escolas públicas de espaços de reprodução social da elite leva a reações de grupos conservadores que se sentem prejudicados e da maior parte da mídia. Esse resultado é o que mais interessa aos defensores das ações afirmativas, pois o silenciamento e o ocultamento dos conflitos, das injustiças e das desigualdades não favorecem a sua superação, apenas congelam a situação presente.

Dessa forma, é possível dizer, a partir da fala acima exposta, que para os alunos cotistas as categorias raça e classe mantêm uma inter-relação assídua, na medida em que a pertença dos negros à determinada classe social acarreta também uma pertença racial determinada destes.

De acordo com Schaeber (1999)<sup>34</sup>, com a crescente modernização e globalização, o nosso cotidiano diferenciou-se ainda mais. Não se reconhece mais de

---

<sup>34</sup> SCHAEBER, Petra. Carro do Ano, Celular, Antena Parabólica – Símbolos de uma Vida Melhor? Ascensão Social de Negro-mestiços Através de Grupos Culturais em Salvador – O Exemplo do Olodum.

imediatamente a que estrato social um indivíduo pertence, sendo vários os fatores que definem sua posição social. Entre eles, os símbolos de status, como carro do ano, celular, relógio, roupa de grife ou tênis importado, funcionam como sinais e desempenham uma função especial para obtenção de prestígio social.

Além disso, segundo Schaeber (1999), o bairro de moradia e os costumes de lazer funcionam como indicadores sobre a posição social tanto quanto o acesso à educação e ao mercado de trabalho. O exercício de direitos não-materiais, como, por exemplo, a influência na vida política e cultural ou o exercício de cidadania, é indício da posição social – como a presença na mídia ou na vida pública.

Entre o universo das condições sócio-econômicas e o universo dos estilos de vida existem várias interdependências e são estas interações que definem a posição social.

Desse modo, a realidade vivida pelos alunos cotistas da UEPB – sua trajetória escolar e a trajetória escolar da família, a possibilidade de cursar uma Universidade, o ingresso nesta através da cota, o histórico de discriminação e racismo sofrido dentre as várias esferas da vida social – também influi em sua construção identitária. O contexto do racismo no Brasil vivido pelos mesmos contribui para que acreditem que a classe média e rica não as queira na universidade, bem como pensem que sua condição socioeconômica faz com que sejam alvo do preconceito.

Sendo assim, é necessário ter em mente que, como sugere Ferreira (2000), tanto o indivíduo quanto suas concepções de realidade são constituídos nas relações interpessoais. Essas inter-relações são mediadas por crenças, padrões, práticas e normas de toda uma sociedade e esta, por sua vez, em parte, é constituída por esse mesmo indivíduo dela participante, em um processo contínuo e dinâmico de mútua construção, cuja direção não é casual, mas determinada pelo somatório das ações políticas de todos os indivíduos que a constituem. Ainda, a sociedade e seus participantes encontram-se inseridos em uma cultura maior, desenvolvida historicamente.

Outro dado que merece destaque diz respeito à colocação dos cotistas negros de que sua identidade negra está atrelada à sua condição sócio-econômica. Neste caso, eles acreditam que apenas os negros pobres é que são discriminados. Isto faz com que sua

visão esteja em concordância com a tese de Florestan Fernandes exposta aqui anteriormente. Assim, os negros cotistas da UEPB crêem que aqueles que moram em bairros nobres, que tiveram oportunidade de estudar e possuem um diploma, que possuem certos bens de consumo, estes, não sofreriam preconceito, pois sua condição socioeconômica trataria de negar sua verdadeira cor.

Só negro pobre é que é discriminado. Os negros ricos ninguém diz que é negro. (Informante 1)

Os negros que têm condição não são importunados não. O dinheiro deles chega primeiro que eles. As pessoas só vêem a cor do dinheiro deles, mas a cor deles ninguém vê não. (Informante 4)

Além disso, os cotistas negros afirmam que os negros “bem de vida” tendem a negar sua identidade negra assumindo uma postura arrogante diante deles que não dispõe das mesmas condições de vida.

Agora esses negros bem de vida, esses o povo ainda diz: Ah, ó os negros ali mostrados. Porque o negro com dinheiro ele bota o branco para trás, não é? É. Por que ele não tem dinheiro? Então, pronto. Agora esses negros que não se impõem, que andam aí por conta, aí sim que é discriminado. (Informante 5)

Segundo Teixeira (2003), a persistência social dos mecanismos de discriminação e preconceito nas relações raciais, conduz a sociedade a perpetuar as mesmas regras que regem comportamentos, atitudes e percepções relativas aos negros em processo de ascensão social, assim como a reproduzir as mesmas estratégias para vencer os mesmos obstáculos e as mesmas dificuldades colocados à sua ascensão.

O preconceito do negro contra o próprio negro; o estranhamento do negro que ascende; a percepção de que a cor é um simples acidente e que a identidade racial não tem valor, quando ainda determina o lugar dos indivíduos na sociedade; o não reconhecimento pela sociedade dos sinais visíveis da ascensão social dos negros; o isolamento social a que é conduzido o negro que ascende; o sentimento de “inferioridade” ou a visão de “derrotado”; a crença de que “quem quer fura o bloqueio”, são algumas dessas persistências e estas parecem fazer parte da visão de mundo dos informantes.

Aqui, vê-se que existiriam, segundo a visão dos cotistas negros, duas atitudes diante da realidade racial brasileira: uma, dos negros “bem de vida” que não sofrem preconceito e negam sua negritude; e outra, a deles mesmos, *que são pobres e assumem sua negritude ainda que sejam discriminados*.

Nesse sentido, os negros cotistas da UEPB apontam a existência do preconceito do negro contra o negro.

Eu quero dizer assim que muitos negros discriminam a sua própria cor. Eu vejo fatos, por exemplo, uma moça, um rapaz negro, na rua onde eu morava, ela era negra e dizia: Eu, não quero negócio com negro, negro já basta eu. Então a gente nota aí, de certa forma, o preconceito do negro em relação a sua própria cor, a sua própria raça. Então a gente vê que o preconceito não é só do branco para o negro, do negro para o branco, mas existe também alguns negros da própria raça que discriminam as pessoas que também estão dentro dessa realidade e que são da mesma cor. (Informante 1)

Porque o negro quando sabe, ele quer humilhar os outros negros também, aí eu não gosto de negro. Sou negra e não gosto. Agora não todos os negros, mas têm uns negros muito atrevidos e as negras também, é. (...) Atrevido, que gosta de querer ser mais do que outro negro, é. Não, às vezes não tem nem estudo, é por causa do atrevimento, só basta ter uma corzinha, nem é branco, nem é preto, aí fica falando em negro, aí já não gosto, eu não gosto de negro não. Sou preta e não gosto de negro. (Informante 5)

Sendo assim, é necessário ter em mente que, como sugere Ferreira (2000), tanto o indivíduo quanto suas concepções de realidade são constituídos nas relações interpessoais. Essas inter-relações são mediadas por crenças, padrões, práticas e normas de toda uma sociedade e esta, por sua vez, em parte, é constituída por esse mesmo indivíduo dela participante, em um processo contínuo e dinâmico de mútua construção, cuja direção não é casual, mas determinada pelo somatório das ações políticas de todos os indivíduos que a constituem. Ainda, a sociedade e seus participantes encontram-se inseridos em uma cultura maior, desenvolvida historicamente.

No caso dos negros cotistas, tanto o contexto histórico do racismo brasileiro participa de suas concepções de realidade quanto as relações cotidianas que os mesmos mantêm. Assim, uma importante relação mantida por estes negros é/foi aquela mantida com seus pais. Nessa relação, os negros cotistas colocam que nenhum deles contou com a orientação por parte dos pais quanto à valorização de sua identidade negra. O mesmo, segundo eles, aconteceu no âmbito escolar.

Não, porque na época que a gente estudou não havia isso tanto, não havia, hoje o preconceito a pessoa fala mais, antes era mais assim camuflado, hoje a gente sabe que tem e que tinha, mas era uma coisa muito camuflada e ninguém falava, mas só que os textos (silêncio), eu estava lembrando de uma cantiga de roda que era preconceituosa, mas ninguém sabia e um dia desse eu estava dizendo: rapaz a gente cantava tanto quando era pequeno, mas não sabia e é uma coisa interessante, era como uma musiquinha de criança, era assim, é uma coisa preconceituosa, só que a gente não, hoje as pessoas chamam mais atenção, por exemplo: “plantei uma cebolinha no meu quintal, nasceu uma cebolinha de avental, dança neguinha, eu não sei dançar, traga a chibata que ela dança já”, era uma coisa que a gente sempre falava e é uma coisa completamente preconceituosa. Por que nascer uma neguinha e trazer a chibata que ela dança já? A visão preconceituosa que se tinha e que se tem, puxa, como isso é um preconceito, só que naquela época havia textos, eu não me lembro muito de textos, mas sei assim que existia textos assim de negro na cozinha, negro serviçal, a empregada era negra, aqueles textos que eram puramente preconceituosos e que era aquela coisa camuflada e que se perpetuava o preconceito, ninguém falava, mas era uma coisa que ficava se aguçando, eu vejo por aí. (Informante1)

Não, meus pais, a gente praticamente não conversava muito, meu pai era uma pessoa assim muito na dele, muito fechado e minha mãe é branca, minha mãe é branca, meu pai era negro e nunca ouvi assim também discriminação por parte dela em relação ao meu pai, ela sempre respeitou e enfim, nunca conversamos não. Eu conversava mais com minha mãe assim, mas nunca a respeito da discriminação. Olha tenho até um caso para contar, uma professora minha, isso ainda se não me engano na quinta série do ensino fundamental, eu sentado na sala de aula e um colega chamou-me né e eu fui responder a esse colega, aí a professora disse: Ei você aí crioulo, por favor, faça silêncio. Então, é uma discriminação, aí os colegas riram, ficaram e isso me deixou até triste como fui tratado, então essa questão da discriminação foi dessa forma né que me trataram um vez e apenas uma professora minha que na época que conversou, como você hoje está comigo sentada, aí ela sentou e começou a conversar com todos os alunos a respeito do preconceito e ela perguntou até a mim assim, porque geralmente o negro de um modo geral, homem e mulher, negros né, eles quase nunca se casam, aí eu disse: Não, isso não é verdade porque... Bem, na maioria das vezes os negros se casam, aí eu acho que a maior parte da população negra convive uns com os outros, a maior parte, passa a maior parte dos negros se casam com brancos aí eu acho que nesse ponto ela não foi muito feliz não, mas que existe o preconceito do negro contra o próprio negro, existe. De fato existe. (Informante 4)

Não, a gente nem ligava. Às vezes a gente estava arengando, chamava de negro, negro para aqui, negro para acolá, que era o costume da gente de arengar, mas a gente ter essas coisas porque é negro, não. (Informante 5)

Desse modo, os cotistas negros afirmam que não receberam uma orientação voltada para a valorização da identidade negra por parte da família, e sim, por parte da escola, ainda que exista preconceito e discriminação contra os negros. A partir de suas trajetórias de vida, esses negros construíram positivamente sua identidade e hoje, após terem ingressado num curso superior, adotam uma prática diferente daquela mantida, por exemplo, por alguns dos pais, na medida em que buscaram a ascensão através do estudo e que constroem uma imagem positivada de si enquanto negros.

Assim, os negros cotistas contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade e cultura específicas nas quais se inserem, sendo, concomitantemente, seu mundo simbólico por eles constituído, formando uma estrutura orgânica na qual todo e partes influenciam-se mutuamente, submetidos a um duplo movimento – o de manter uma certa estabilidade ao longo do tempo e o de prover transformações na própria estrutura.

Neste sentido, tal movimento feito por estes negros converge com o que propõe Souza (1983), quando a mesma coloca que a possibilidade de construir uma identidade negra exige como condição imprescindível, a constatação do modelo advindo das figuras primeiras – pais ou substitutos – que lhe ensinam a ser uma caricatura do branco. Rompendo com este modelo, o negro organiza as condições de possibilidade que lhe permitirão ter um rosto próprio.

Na medida em que a falta de orientação familiar em prol de uma afirmação positiva de sua negritude não impediu que os cotistas negros assim se afirmassem, fez com que estes superassem os obstáculos que sua realidade lhes impôs e passassem a organizar suas relações sobre novos patamares.

Com isso estou querendo enfatizar o fato de as concepções de realidade, constituintes do mundo simbólico pessoal, serem desenvolvidas socialmente, através de um processo dialético no qual o indivíduo é co-produtor tanto da sociedade como de si próprio e isso é o que acontece entre os negros cotistas da UEPB.

Segundo Ferreira (2000) não são as situações em si mesmas que determinam o desenvolvimento de constructos pessoais, mas os modos particulares como os

indivíduos interpretam essas experiências e se respaldam nessas interpretações para agir e justificar suas ações.

Para o autor supracitado, na ocorrência de fatos que, de uma maneira contundente, desconfirmem as previsões da pessoa sobre os acontecimentos de seu mundo, é possível haver uma transformação desses processos e, em decorrência, a possibilidade de uma nova metamorfose da identidade.

Assim, a identidade construída tem como uma de suas funções filtrar as experiências, de forma a serem as formações assimiladas àquelas que se “encaixam” na estrutura presente das teorias pessoais. Há, portanto, dois processos antagônicos ocorrendo ao mesmo tempo – uma tendência para manter a identidade e o mundo simbólico, ao longo da vida – o que traz segurança – e, através de experiências desconfirmatórias, gradualmente ser impelido a transformá-los, em um processo necessariamente conflitivo.

Desta feita, se percebeu que os cotistas negros vêem a sociedade brasileira como uma sociedade preconceituosa e racista, de modo que afirmam que a visão que essa sociedade tem do negro é bastante marcada por estigmas e estereótipos negativos:

Olha, eu acho que há muita discriminação na nossa sociedade. Eu acho que a sociedade vê o negro com discriminação, com preconceito, essas coisas, eu vejo. (Informante 6)

Olhe, muitas vezes a gente acha assim que a gente está sendo bem recebido, aquela coisa toda, mas só que aparentemente, ainda há muito preconceito, muito, muito preconceito, muito preconceito, (Informante 3)

A sociedade do Brasil esconde a discriminação racial, o preconceito racial, então, o padrão de beleza no Brasil é o branco e o negro ele é visto é apenas como, talvez nem isso, como um contribuinte, um contribuinte da cultura brasileira e muito pouco visto no final né, acho que é visto de certa forma discriminado mesmo, discriminação, a gente, se o negro tem boas condições financeiras, ele é bem aceito na sociedade, você vê o caso de Pelé, ele vai para todos os lugares, mas o negro pobre não tem voz nem vez. (Informante 4)

Eu acho que: Ah, ali é negro, é negro por derradeiro, é. Ninguém respeita o negro não, negro é discriminado, é. (Informante 5)

Assim, todos os informantes relataram histórias de preconceito e discriminação contra si. Além disso, se ressalta o fato desses informantes não negarem, mesmo assim,

a sua identidade negra e ainda vive-la de uma forma positivada. Isto não significa que não tenham sofrido e/ou passado por dificuldades, como demonstram as falas a seguir:

Não, porque a gente nota rapaz, tendo assim, mesmo na escola, na universidade, sempre aqui e acolá, mas acontece né, uma vez por outra assim, sempre surge uma vacilada de alguém, a gente nota né (...) Assim mesmo em trânsito mesmo. (Informante 3)

Eu acredito que assim, geralmente as pessoas, teve uma época que, aquela história né, eles falam de repente você fala alguma coisa e, vem muito pelo lado da brincadeira: Ah, é negro, por isso, é negro, negro não é gente, negro só é gente no banheiro como muita gente diz. Enfim, a gente nota que as pessoas discriminam assim levando para o lado da brincadeira, mas na verdade é o que eles sentem sabe, porque eu acho que a gente fala aquilo que o coração está achando, se a gente realmente tira esse tipo de brincadeira é porque lá dentro da pessoa tem uma certa discriminação, você está sendo discriminado a todo momento né. (Informante 4)

Desse modo, percebe-se que os cotistas negros afirmam sua identidade positivamente na medida em que decidem por não “bater de frente” com aqueles que julgam racistas e/ou preconceituosos. Sua atitude volta-se para a afirmação da identidade negra através do trabalho/estudo, de modo que possam dizer-se “negros”, “trabalhadores”, “estudiosos”, “batalhadores”, “honestos”. Então, o trabalho, o esforço por terminar um curso superior, o esforço por vencer na vida, dignificam a sua identidade negra. Por outro lado, atitudes preconceituosas são tomadas enquanto “fraqueza de caráter”, “ignorância” e/ou “falta de Deus”.

Eu acho que são pessoas fracas né, o raciocínio dessas pessoas é muito fraquinho, por mais que a pessoa tenha pele branca, mas para quê? Eu sou assim preto mas eu me sinto muito bem, não tenho nenhum problema com isso. (Informante 1)

Eu acho assim, sinceramente, são pessoas assim que não têm um nível de cultura, eu sei que acontece com pessoas que têm bom nível cultural, mas é uma pessoa assim que primeiramente não tem Deus no coração, porque quando você tem Deus no coração você tem amor independente de quem for né e por outro lado são umas pessoas pequenas assim culturalmente, que eu acho que a pessoa que é culturalmente esclarecida ela não tem esse tipo de preconceito, ela não quer saber das pessoas pela cor que apresentam, mas pelo o que ela tem dentro de si para dar, não pela sua aparência, não pelo o que a pessoa tem, mas pelo o que ela é, como pessoa, eu vejo por aí. (Informante 2)

Eu acho que seja uma ignorância né, porque não sei nem como é que eu diga menina porque eu entendo que foi Deus quem deu, agora se

fosse uma coisa dada assim por conta, tudo bem, assim mesmo não era nem para ninguém dizer que todo mundo tem seu respeito, é porque seja quem for, todo mundo tem que respeitar, é, pode ser a pior pessoa, é do pequeno ao grande, todo mundo tem seu respeito, eu mesma respeito o pequeno, que é para ele me respeitar e daí por diante, é. (Informante 5)

d'Adesky (2001) coloca em evidência que a imagem do grupo influi na identidade individual. A má percepção de um grupo pela sociedade, segundo este autor, pode engendrar em seus membros um complexo de inferioridade. Igualmente, a reversão da imagem negativa do grupo demanda medidas em áreas que dizem respeito à educação, à cultura, aos meios de comunicação de massa, mas também à política e à economia. A partir desse elo entre o indivíduo e o grupo étnico ou cultural, percebe-se que o reconhecimento igual e recíproco passa também pela percepção adequada da imagem do grupo ao qual o indivíduo pertence.

No entanto, isso não parece acontecer entre os cotistas negros, pois como colocado aqui, estes não contaram com orientação familiar, apenas alguma orientação escolar na afirmação de sua identidade negra, bem como não contam com recursos de ordem econômica e política que contribuam para este processo. Além disso, a política afirmativa configurada em Cota Social e a vivência no âmbito da UEPB, segundo os informantes, não teria contribuído para essa sua construção identitária:

Essa cota não mudou nada na minha vida, nada, a única coisa só que você sabe que foi incluído por causa dessa cota também sabe que uma parte entrou pela a cota. Mas acho que não interfere em nada como eu me vejo (Informante 1).

A cota só mudou por que eu entrei aqui através das cotas certo, então eu acho que fez toda a diferença para isso, mas para eu me ver como negra não tem nada a ver (Informante 2).

A cota não, pra mim não mudou nada, mudou né (risos) por que eu acho assim, entrou, entrou também por causa da minha cor né, entrei também pode ter sido né, sei lá, mas, a minha pontuação também foi boa (risos). (Informante 3)

Mesmo não contando com tais recursos, estes negros se afirmam enquanto negros e ainda o fazem de maneira positivada. Portanto, é possível dizer que tanto a construção da identidade negra entre os cotistas negros como sua visão em relação àqueles considerados racistas e/ou preconceituosos passam por uma concepção

humanista de mundo, onde identidade relaciona-se com caráter, honradez, assim como preconceito e racismo relaciona-se com falta de caráter, ignorância e desapego à fé cristã. Além disso, essa concepção humanista de mundo também se expressa pela importância que os negros cotistas dão ao trabalho/estudo como meio de dignificação da sua identidade.

Tal concepção converge com a apresentada por Costa Pinto (1998) no que se refere ao que seja “ser negro”. De acordo com este autor, “ser negro” é uma ideologia por vir a ser, vivendo sua fase larvária e indefinida, algo informe, muito mais sentido do que pensado, já refletindo nitidamente uma situação social mais ainda longe das massas, das pugnas, das formulações pragmáticas, dos esquemas de conceitos definidos.

Para o autor supracitado, muitos tentaram definir o que é “ser negro”, porém, o que imperava eram ideias humanistas, elaborações culturais, fazendo com que fosse sentida e não pensada.

O que se percebe no discurso dos negros cotistas é uma forte tendência a pensar sobre sua identidade negra em termos de concepções humanistas, de dignidade pessoal, de caráter; assim como pensam sobre a atitude preconceituosa de certas pessoas também em termos humanistas, na medida em que as têm como “fracas de caráter”, “ignorantes” ou “pessoas sem Deus no coração”.

Ao pensar sobre o motivo que leva ao racismo, os negros cotistas encontram a explicação através da história, na medida em que acreditam que o racismo foi transmitido de geração à geração desde o período da escravidão.

Eu acho que esse preconceito vem desde o Descobrimento né, porque o negro veio para cá como escravo, na condição original do negro né, o negro veio para aqui como escravo para ser serviçal e daí ficou essa ideia de negro é para ser serviçal, negro não é para ter destaque, então eu acho que vem da raiz, que mesmo com a libertação dos escravos, mas ficou essa coisa né, hoje em dia as pessoas ainda dizem que negro é para ser serviçal, muita gente diz né e tem esse preconceito, que vem daí aí se generalizou essa visão de negro, talvez, eu não sei, se o negro tivesse vindo como senhor, será que teria sido tanto esse preconceito? Se o negro tivesse vindo como senhor, mas o negro veio numa condição diferente para o Brasil, o negro veio como escravo, vendido, vem daí dessa origem. (Informante 4)

(...) Eu acho que assim que já vem das gerações não é, porque sempre houve a separação: branco, negro, índio, pobre, rico e as famílias já são formadas com esse tipo de preconceito, é uma coisa que vem de geração, de pai para filho e assim vai. (Informante 3)

Bem, tudo vem da história brasileira quando os negros vieram apenas para servir aos brancos, aos senhores né, aos senhores de engenho, enfim, no período colonial e o negro, ele sempre foi na verdade tratado como um animal, muitas vezes, você sabe, ele viveu nas senzalas, não se alimentava direito, mal vestidos e a partir daí surge a visão de pobreza do negro e também a discriminação, acho que por isso, por essa cultura que a gente tem da escravidão né, então o negro foi escravizado, pobre e não teve oportunidade e até hoje é visto assim, discriminado, de acordo com essa cultura que foi criada a respeito do negro. (Informante 8)

Sendo assim, os negros cotistas colocam que a solução para o fim do preconceito e do racismo é muito “subjetiva”, ao ser considerada uma “coisa muito pessoal”. Para eles a consciência de cada um é construída em dois momentos: o primeiro, no âmbito familiar, através da educação e orientação dadas pelos pais; o segundo, no âmbito escolar, onde os professores encarregam-se de complementar a orientação dada pela família.

Eu acho que na escola se precisa trabalhar muito essa visão né, porque às vezes a escola pode até pensar que não tem isso, mas se ela começar a trabalhar ela vê que tem né essa coisa de negro. Na escola já começa, eu acho que deve ser trabalhado, encucado nas crianças, as crianças estão com a mentezinha fresca, precisa ser trabalhado esse lado trabalhando nas escolas, se trabalhando esse lado, eu acho que precisa ser trabalhado. (Informante 7)

Essa questão é uma questão assim muito subjetiva, muito pessoal, isso vem de cada pessoa, cada pessoa tem que analisar bem, ter uma consciência, consciência do valor de cada ser humano de modo geral. Acho que criar uma lei para que o preconceito seja acabado assim prendendo, forçando, acho que não vale a pena porque aí você não está conscientizando as pessoas, você está apenas forçando essas pessoas a adquirir um respeito, reconhecer o valor do negro por medo, por uma imposição. Acho que deve partir de cada um, de dentro de você, de cada um e que essa valorização da pessoa, da cultura negra na sociedade. (Informante 1)

Eles deviam ter consciência e saber que todo mundo é humano, aí depende muito da pessoa, porque ninguém está no coração de ninguém para saber. Às vezes está ouvindo uma coisa e o coração pensando outra coisa, aí ninguém sabe. (Informante 3)

Então, vê-se que também a solução percebida pelos negros cotistas para o fim do racismo e do preconceito também é permeada pelo humanismo. Isso porque acreditam que esta solução está atrelada às noções de moral que porventura a família e a escola possam vir a oferecer aos indivíduos e à consciência que cada um destes venha a formar, derivando dela o respeito ao negro.

Vale ressaltar que os negros supracitados vêem o papel da educação formal como um complemento à educação familiar, diferentemente do que acontece, por exemplo no Movimento Negro, onde se acredita que a educação formal é a solução única para o fim do preconceito e/ou do racismo (ALBERTI; PEREIRA, 2007; CONTINS, 2005; HANCHARD, 2001; RISÉRIO, 2007).

(...) A escola é a continuação da família. Se já começar a haver o esclarecimento dentro da família, a escola tem por obrigação de continuar com esse esclarecimento, é tanto que eu vi nas disciplinas aqui da universidade essa importância. (...) Se a educação se voltar a formar bons profissionais, (grifo meu) que hoje já não existem mais tantos, já ajuda bastante nessa parte do preconceito. (Informante 2)

Acho que quando você tem uma boa educação na escola, em casa, passa para níveis mais altos, então você também cria e percebe o maior valor de si mesmo e que as pessoas têm, principalmente quando se profissionalizam (grifo meu) e entende o valor da profissão e sabem que através da educação é que as coisas podem ser mudadas. (Informante 4)

Aqui, então, vê-se a preocupação dos negros cotistas com a educação formal, porém, a importância desta se dá na medida em que acreditam que é através dela que será possível atingir um bom nível de profissionalização. Isto se explica pela importância dada por eles ao trabalho. Esta questão será mais bem discutida adiante.

Portanto, uma orientação humanista está presente na visão dos negros cotistas para formação de sua futura família. Já nos espaços de trabalho/estudo e de amizades os negros acima citados não costumam trazer o tema da identidade negra para reflexão/debate/questionamento.

Não, a gente não (silêncio), não a gente não costuma conversar sobre esse tipo de assunto fora de casa, só quando surge algum problema no trabalho, mas esse problema entre a gente não. Mas um dia quando eu tiver mulher e filhos aí eu vou conversar desde cedo. (Informante 3)

Muito difícil, muito difícil. É o que eu digo assim, é muito pouco divulgado, ninguém nunca pára para falar porque acho que isso daí dói na consciência de cada pessoa, para falar do preconceito contra o negro principalmente, aí as pessoas evitam porque acho que cada um dentro de si traz um pouquinho, então, não vou dizer genericamente, de uma forma geral, mas que existe, existe, um pouco de preconceito na sociedade brasileira em cada cidadão acho que existe né e parar para pensar nisso é, as pessoas acham que é bobagem. (Informante 4)

Então, é possível afirmar que para os negros cotistas a identidade negra seria um assunto a ser pensado no âmbito privado, da família, enquanto no âmbito coletivo, do trabalho/estudo e das amizades, essa questão não chega a ser tematizada, ainda que se pense que aí haja situações de preconceito e/ou racismo.

Assim, existe uma evitação, em âmbito público, em relação ao enfrentamento, no cotidiano dos negros cotistas. Neste caso, é possível colocar que a identidade negra para os mesmos está voltada mais para o processo de elevação da auto-estima individual do que para o enfrentamento e/ou conflito.

Vale lembrar que, como aponta Sales Júnior (no prelo), em “A Arte da Resistência”, James C. Scott (2013) mostra que, normalmente, os grupos socialmente subalternos não ousam, normalmente, subverter esta subordinação a que estão submetidos de forma explícita. Segundo Sales Júnior (no prelo, p. 1):

Scott (2013, p. 29) propõe que “quanto maior for a disparidade de poder entre o dominador e o subordinado e quanto mais arbitrariamente este poder for exercido, mais o discurso público dos subordinados assumirá uma forma estereotipada e ritualística”.

Vale ressaltar que os negros cotistas apontam em seus discursos a existência de preconceito e/ou racismo, mas o fazem mais quando o assunto é colocado no nível geral. Quando o assunto é trazido para as suas experiências pessoais, os discursos tendem a ser tecidos de forma entrecortada, tensa, em menor quantidade e com menos detalhes. Ao falar de experiências pessoais de preconceito e de discriminação os negros cotistas apontam sempre o esquecimento e como decorrência disso, o desconforto em conversar comigo sobre tais assuntos.

Não, se eu tive, eu não me lembro não [situações de preconceito no trabalho]. Logo, eu trabalhava numa firma, aí eu acho que não, não me lembro não, não só era eu que era negra, tinha mais negros, aí pronto. (Informante 8)

Professora, eu não sei nem lhe explicar. (Informante 5)

Eu ainda não sei bem (risos) lhe esclarecer esse ponto. (Informante 2)

Cumprе salientar que ao final da maior parte das entrevistas, os negros cotistas sempre me diziam que aquele momento da entrevista, de conversar comigo havia sido

um dos únicos nos quais eles pensaram sobre sua identidade negra, sobre a sua relação enquanto negros com a sociedade e sobre suas trajetórias de vida.

Desse modo, é possível colocar que o esquecimento entre os negros cotistas da UEPB parece atuar como um *habitus* em seu processo de construção identitária. Segundo Pierre Bourdieu (1990):

The notion of habitus has been used innumerable times in the past, by authors as different as Hegel, Husserl, Weber, Durkheim, and (Marcel) Mauss, all of whom used it in a more or less methodical way. However, it seems to me that, in all cases, those who used the notion did so with the same theoretical intention in mind.... I wanted to insist on the generative capacities of dispositions, it being understood that these are acquired, socially constituted dispositions.... I wanted to emphasize that this “creative,” active, inventive capacity was not that of a transcendental subject in the idealist tradition, but that of an active agent.... I wanted to insist on the “primacy of practical reason” that Fichte spoke of, and to clarify the specific categories of this reason.... (BOURDIEU, 1990, p.12-13).

De acordo com Ritzer (1993), Pierre Bourdieu entende como *habitus* “las ‘estructuras mentales o cognitivas’ mediante las cuales las personas manejan el mundo social. (...) El habitus permite a las personas dar sentido al mundo social, pero la existencia de una multitud de habitus significa que el mundo social y sus estructuras no se imponen de modo uniforme sobre todos los actores” (RITZER, 1993, p.502).

Portanto, na teoria de Bourdieu (apud Ritzer, 1993) o *habitus* é um produto da história coletiva que enseja práticas tanto individuais quanto coletivas, de modo que é produzido e ao mesmo tempo produz o mundo social.

O esquecimento entre os negros cotistas atua como um *habitus* na medida em que orienta sua leitura da sociedade abrangente e de si próprios. Tal leitura é feita tendo em vista tanto a realidade sócio-histórica brasileira no que toca às ditas relações raciais quanto as suas trajetórias pessoais. Neste caso, os negros cotistas, durante tais trajetórias, optaram por privilegiar a multiplicidade identitária advinda da produção de múltiplos *habitus*, quais sejam: negro, trabalhador, mulher, homem, estudioso etc.

Aqui, então, o esquecimento de certas experiências de preconceito e discriminação contra si demonstra que a identidade negra construída pelos negros cotistas não os leva à luta política, à reação, mas à segurança de suas qualidades e atributos pessoais, bem como de sua multiplicidade identitária.

Sou negra, uma negra mulher trabalhadeira e que trabalha e estuda ao mesmo tempo. Essas coisas que acontecem a gente deixa para lá, não vou me importar com a fraqueza dos outros, nem me lembro. Prefiro esquecer, tudo passa, o que fica é que sei do que eu sou, quem eu sou e não devo a ninguém, eu sou mais eu. (Informante 5)

Do que adianta para mim ficar pensando nessas coisas ruins e ficar respondendo a esse povo que só tem o mal no coração? Melhor é eu ir cuidar da minha vida e cuidar de mim e é isso o que eu faço. Nem lembro dessas coisas, deixo para lá, não tem futuro, não. Sou negro e sou trabalhador, isso é o que conta. Estudo de noite ainda, sei que vou vencer na vida. (Informante 4)

Vale ressaltar ainda que Zunthor (1997) também nos propõe que há uma tendência de certos indivíduos de através do esquecimento, privilegiar determinadas categorias organizadoras de suas relações em detrimento de outras. Assim, os negros cotistas não colocam sua negritude à frente de suas relações sociais nem de sua construção identitária, mas ao pensar sobre suas relações cotidianas e sobre si, estes negros afirmam-se através da multiplicidade, daí que o esquecimento apareça em seus discursos e expresse esta opção pela multiplicidade identitária.

Retomemos aqui o que propõe Sales Júnior (2006), quando este nos apresenta a cordialidade racial no Brasil como sendo resultado da reciprocidade assimétrica das relações de sociabilidade no país, que quando têm suas regras violadas deixam manifestos o preconceito e a discriminação raciais. Neste contexto de cordialidade racial, então, o discurso racista pode valer-se do *não-dito*.

Resulta daí a utilização pelo discurso racista de uma diversidade de recursos tais como silêncios, implícitos, denegações, discursos oblíquos, figuras de linguagem, trocadilhos, chistes, frases feitas, provérbios, piadas e injúria racial, microtécnicas de poder, funcionando num registro informal e passional. Essa formação discursiva constitui uma situação em que inexiste um discurso racista sistemático e explícito (“formal”), o que descaracteriza a “intenção” do discriminador (SALES JÚNIOR, 2006, p. 235).

Na visão do autor supracitado, inclusive, o discurso silencioso apresenta-se como a modalidade mais forte de não-dito, de modo que “as relações raciais constituem (...) um jogo de linguagem não-verbal, não-dito, discurso silencioso, mais corporal do que verbal, pelo qual os indivíduos mobilizam forças, os corpos e os acontecimentos sociais, e se apropriam deles” (idem, p. 243).

Sendo assim, o esquecimento parece atuar na vida desses negros acima citados como constituinte da própria construção de suas identidades. Isso na medida em que eles constroem suas identidades não só como “negros”, mas também como “trabalhadores”, “estudiosos”, como “seres humanos”.

Por outro lado, com respeito ao silêncio levamos também em consideração as propostas de Pollack (1989), quando este se refere ao “enquadramento social” sofrido pela memória. Segundo o mencionado autor, que realizou uma pesquisa entre mulheres sobreviventes dos campos de concentração, o silêncio é uma forma de resistência (porém não no sentido de contestação), um protesto não-verbal da rememoração, ou mesmo um meio de proteger a identidade grupal.

Levamos ainda em consideração que, como propõe Sales Júnior (2006), no contexto do racismo cordial, a estigmatização provoca dores que nem sempre atingem o corpo, mas tem repercussão nele não apenas de modo simbólico ou imaginário. Assim, silenciamentos e não-dito, no contexto do discurso discriminatório, distribuem diferenciadamente afetos, emoções, gestos, atitudes e comportamentos, modulações e até entonações. Cumpre destacar que silenciamentos e não-ditos, suas resultantes, neste contexto, tem a função de colocar negros e não-negros em lugares sociais.

No mesmo sentido de Pollack (1989) afirma Augras (1997):

Mas as pessoas não só falam, como também silenciam. É preciso estar atento para a escuta do não-dito. As áreas de silêncio podem ser tão eloquentes quanto as da fala, do mesmo modo que os desvios, quando a pessoa relata um acontecimento de um modo sabemos perfeitamente ser bem distante dos acontecimentos fatuais. É como se diz, uma história mal contada. Ora, essa mal contada história contém uma verdade, nem que seja a do desejo de disfarçar algo. Podemos utilizá-la como ponte de partida de uma pista que vai nos permitir identificar a presença de algum jogo que, repito, não é só jogo do depoente, mas um jogo que implica todas as pessoas presentes naquela hora, inclusive o pesquisador. Mas essa implicação múltipla, longe de representar um empecilho, pode, pelo contrário, desde que devidamente levada em conta, oferecer os meios de chegarmos mais perto da história que queremos reencontrar (AUGRAS, 1997, p. 32-33).

Já Maurice Halbwachs (apud Bosi, 1987), trata de “quadros sociais da memória”, ou seja, a memória, enquanto fenômeno coletivo é construída a partir das inter-relações entre os grupos sociais. Neste tratamento eminentemente sociológico, Halbwachs acredita numa memória constituída a partir da imagem concreta disposta no

momento e do conjunto de representações da consciência do indivíduo, que o faz viver e reviver, construir e reconstruir, as experiências do passado julgadas pelo momento presente.

Neste sentido, seguindo Émile Durkheim, Halbwachs (apud Bosi, 1987) concebe uma coercitividade na memória, uma vez que esta paira no âmbito das representações. Todavia Pollack (1989) não segue o mesmo princípio. Segundo ele, a memória possui uma história diversa e conflituosa, que faz com que exista um “campo de força”, onde neste, os atores sociais estejam em constante luta na construção da memória e da identidade, sendo o próprio “calar-se” um efeito desta luta. É neste âmbito que emerge a memória subterrânea.

O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades (grifo meu), esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas (POLLACK, 1989, p.5).

Passando a um outro ponto de vista, têm-se as proposições de André Gattaz (1998). Este defende a tese de que a identidade social relaciona-se à experiência vivida. Ao dar seu depoimento, o indivíduo reconstrói a si mesmo, definindo seu lugar social e suas relações com os outros. Além disso, de acordo com Gattaz (1998), a rememoração é feita seguindo certos “eixos temáticos” - política, religião, educação etc.

(...) Quando alguém conta sua própria história, busca reunir os elementos dispersos de sua vida pessoal e agrupá-los em um esquema de conjunto, tentando conseguir uma expressão coerente e total do seu destino. Esta tarefa exige que o homem se situe a certa distância de si mesmo, a fim de reconstruir-se em sua unidade e em sua identidade através do tempo. A narrativa autobiográfica, assim, nos traz o testemunho de um homem sobre si mesmo, o debate de uma existência que dialoga com ela mesma, na busca de sua fidelidade mais íntima. (GATTAZ, 1998, p.876)

Desse modo, tendo em vista estas concepções a respeito do papel do esquecimento e/ou do “deixar para lá” e sendo isso mais especificamente aplicado à rememoração feita pelos negros cotistas, é possível afirmar que tanto o esquecimento quanto esta tendência a “deixar para lá”, tanto estão relacionados ao fato destes negros privilegiarem uma construção identitária múltipla, quanto também se volta para uma forma de resistência destes, uma vez que o conteúdo de sua rememoração lhes afeta.

Assim, no momento em que rememoram os negros cotistas trazem à tona acontecimentos, sentimentos, sensações e impressões que ferem o processo de elevação da auto-estima pelo qual optaram durante o curso de suas vidas, daí a resistência destes em relação a aprofundar a discussão sobre tais conteúdos. Então, o esquecimento e o “deixar para lá” apresentados no discurso destes negros tanto revelam sua opção pela multiplicidade quanto demonstram uma certa resistência (a qual, como colocado aqui, não quer dizer contestação e/ou vontade de transformação) ao interferir em sua auto-estima.

Vale ressaltar que esta multiplicidade identitária, não significa negação nem diminuição da identidade negra. Além disso, esta multiplicidade identitária está relacionada à própria tendência dos negros cotistas ao esquecimento das experiências de preconceito e discriminação pelas quais passaram. Enquanto os militantes de movimentos negros politicamente organizados apresentam uma inclinação ao enfrentamento e ao não esquecimento, bem como sustentam uma construção identitária sustentada na ideia de um “negro ideal”, os negros cotistas apresentam uma construção identitária onde a negritude aparece como um dos ingredientes que a constituem (ALBERTI; PEREIRA, 2007; CONTINS, 2005; HANCHARD, 2001; RISÉRIO, 2007).

Quando digo isso, que sou uma negra mulher trabalhadeira e estudiosa, não quero dizer que sou mais uma coisa do que outra, quero dizer que sou tudo isso, sem precisar ser mais um do que outro. (Informante 5)

Nessa vida é preciso ser várias coisas ao mesmo tempo, senão não dá para fazer tudo aquilo que se quer. (Informante 4)

Além disso, como mencionado anteriormente, percebe-se que nesta constituição múltipla de identidade entre os negros cotistas a categoria trabalho assume importante destaque. O discurso dos negros mencionados em suas histórias de vida não está vinculado estreitamente à identidade negra, como acontece, por exemplo, com militantes negros (ALBERTI; PEREIRA, 2007; CONTINS, 2005; HANCHARD, 2001; RISÉRIO, 2007). Os negros não-militantes possuem uma história de vida lastreada pelo trabalho como elemento forte e definidor de escolhas, motivações e certos direcionamentos.

Isto não quer dizer que a identidade negra destas pessoas seja obscurecida pela sua identificação com o trabalho, como mostrado acima. Isto quer dizer, sim, que a

constituição destas pessoas engloba ambas as dimensões, só que a identidade negra não aparece como fator determinante como acontece entre os militantes negros. Entre os negros cotistas, mesmo devido às suas condições de vida, o trabalho surge como ingrediente que além de promover a sobrevivência digna, ainda torna a identidade negra um atributo especial: “sou um negro trabalhador, uma negra trabalhadora”.

É possível afirmar que a construção identitária entre negros cotistas não é permeada por um conteúdo político, ao contrário do que ocorre entre os militantes negros. Os negros cotistas, então, consideram-se negros e os militantes negros, além de considerarem-se negros, assumem-se enquanto tais.

Desse modo, podemos afirmar que o assumir-se negro é uma atitude que leva o negro a ver-se enquanto tal, no entanto esta visão de si não o impinge à luta politicamente organizada em torno das demandas da população negra no Brasil, tendo em vista o contexto histórico de preconceito e discriminação raciais no país. Já o assumir-se negro é uma atitude consubstanciada de conteúdo político uma vez que o negro não só se vê enquanto tal mas também ostenta sua identidade e luta politicamente de forma organizada pelos direitos da população negra brasileira e denuncia o racismo no país.

No caso dos negros cotistas, percebe-se através de suas histórias de vida que, aos poucos, desenvolveram uma perspectiva centrada no “ser negro” sim, só que não estereotipada, mas com atitudes para a valorização das qualidades referentes ao “ser negro” mais expansivas, mais abertas, e menos ostentosas.

Há aí, o desenvolvimento de um novo processo de identificação, em que as matrizes negras são salientadas diferentemente do que acontece com os militantes (ALBERTI; PEREIRA, 2007; CONTINS, 2005; HANCHARD, 2001; RISÉRIO, 2007). O grupo negro aparece como grupo de referência ao qual o indivíduo pertence, sendo seu vínculo com esse grupo determinado por qualidades do próprio grupo e, não mais, exclusivamente, por fatores externos a ele.

Sou negra, mas não me preocupo em estar tendo que mostrar isso para ninguém. Não sou obrigada, ninguém tem nada a ver com minha vida, não dou liberdade a ninguém para me julgar. Para ser negra eu não preciso ter que fazer isso ou aquilo, gostar disso ou daquilo. Gosto das coisas que gosto, falo o que quero, faço o que quero, sem ter que dar satisfação à ninguém. Sou negra porque sei que sou. Olho para mim e vejo isso. Na vida aprendi que sou assim e que para ser assim eu não tenho que ser assim ou assado. Sou negra e sou do jeito que sou. (Informante 5)

Através da fala acima colocada, é possível perceber a força com que o individualismo atua na construção da identidade negra desta informante. Ela mostra estar segura de que é negra, e que para se pensar dessa forma não precisa ostentar nenhum sinal diacrítico que possa vir a “provar” para quem quer que seja a sua identidade negra.

Ferreira (2000) mostra que esse tipo de construção identitária acaba por assumir três funções dinâmicas: defender e proteger a pessoa de agressões psicológicas; prover um sentido de pertença e ancoradouro social e prover uma fundação, ou ponto de partida, para transações com pessoas de culturas diferentes daquelas referenciadas em matrizes negras.

A partir do momento em que o indivíduo deixa de considerar como antagônicos os valores associados a matrizes etno-raciais distintas, sua internalização deixa de ser conflitiva, tornando a pessoa mais calma, mais relaxada. As estruturas cognitivas tornam-se mais flexíveis, vindo a determinar avaliações de aspectos fortes e fracos da cultura negra.

Entre os negros cotistas sua visão permite que avaliem a si mesmos e à sociedade em termos menos hostis dos que os apresentados pelos militantes negros (ALBERTI; PEREIRA, 2007; CONTINS, 2005; HANCHARD, 2001; RISÉRIO, 2007). Nesse caso, os negros cotistas apontam que é possível haver falhas tanto nas concepções dos brancos como dos negros.

Só por que se é negro não quer dizer que eu esteja sempre certo, assim como por alguém ser branco não quer dizer que ele esteja sempre certo também. Somos todos humanos e por isso todos nós podemos errar. Tanto o negro quanto o branco podem fazer coisas ruins e erradas. Nem sempre o branco está certo como o negro nem sempre está certo. É preciso ver a situação e avaliar bem. (Informante 4)

Desse modo, os negros cotistas encontraram maneiras de articular sua identidade negra em um plano de ação e de compromisso como participantes de um grupo. Porém, esse grupo ao qual consideram fazer parte não é um grupo autocentrado em torno de uma categoria, como acontece entre os militantes negros. Os negros cotistas da UEPB se pensam fazendo parte de um grupo: dos seres humanos. Eles se autoreconhecem negros que fazem parte do grupo dos seres humanos e que por isso merecem respeito. Deixaram de referenciar-se no preconceito como um universo, por si só. É possível

dizer, então, que a partir desta construção identitária, o negro cotista sustenta uma referência múltipla.

Sou negro, sou trabalhador, não devo a ninguém, sou ser humano como qualquer outra pessoa. Eu sou um ser humano que tem a pele mais escura dos que outros seres humanos, mas essa pele mais escura deve ser respeitada também. Sou negro e ser humano, devo ser respeitado mesmo que seja diferente de outras pessoas que têm a pele mais clara que eu. (Informante 3)

Desta feita, essa construção identitária tem uma função protetora. Os negros cotistas têm consciência de que o racismo ainda faz parte da experiência brasileira e de que, provavelmente, ainda são alvos de atitudes racistas, porém, já desenvolveram recursos de defesa, um sistema de censura e uma orientação de eficácia pessoal que os predispõem a atribuir a culpa de circunstâncias adversas a outros fatores e não mais a si próprios.

Todo mundo sabe que existe racismo no Brasil. Todo mundo sabe que existem pessoas que não vêem os negros com bons olhos. Mas também eu não ficar toda vida achando que se acontece uma coisa diferente do que eu queria que isso foi por culpa de preconceito. Pode ser e pode não ser. Depende muito de cada caso. Como no caso de conseguir emprego mesmo. A gente sabe que têm lugares que quem é negro não é aceito porque eles acham que negro não trabalha direito, que negro não sabe das coisas, que negro é feio. Mas a gente também tem que saber que têm lugares que não é só o negro que não consegue emprego, é qualquer pessoa, pois a situação não está fácil para ninguém, tem muita gente sem emprego. Por isso eu não vou ficar sempre pensando que as coisas não acontecem só por causa de racismo. Tanto pode existir negro que saiba como que não saiba. Do mesmo jeito pode ter branco que saiba e branco que não saiba. (Informante 4)

Os negros cotistas demonstram ter um sentimento positivo de pertença, e com propósito de vida, estar vinculados com a identidade negra, sem deixar de perceber as condições às quais está submetido em um mundo que o vê com preconceito.

Graças a Deus consegui muita coisa na minha vida. Não somos ricos, não tenho tudo aquilo que eu quero, mas vivemos dignamente, não devemos a ninguém. Passamos por dificuldade, tivemos que batalhar muito para eu chegar até aqui na Universidade, mas consegui. Vivo bem, tenho minha família, meus amigos. Hoje a única coisa que eu queria era mais um pouquinho de dinheiro, mas isso, quem é que não quer? Todo mundo quer. (Informante 2)

Neste caso, vê-se que a construção identitária entre negros cotistas marca a identidade como diferença, igualdade e diversidade. Os negros cotistas pertencem a um território, se avizinham de outro e ainda assumem várias outras pertenças: são homens, mulheres, trabalhadores, estudiosos. Eles se reconhecem como diferentes dos brancos, por possuírem um fenótipo diferente destes e por isso, estarem submetidos ao preconceito e à discriminação; se reconhecem como iguais por acreditarem que todos, negros e brancos, são seres humanos; e se autoclassificam como múltiplos ao acionarem outros elementos, que não só a raça, ao construírem sua identidade, onde nenhum destes elementos têm primazia em relação aos demais. Na visão dos negros cotistas da UEPB raça, gênero (homem ou mulher) e trabalho caminham juntos em sua constituição identitária.

Sei que sou diferente: tenho uma pele mais escura, um cabelo mais grosso, traços diferentes de outras pessoas mais claras do que eu. (Informante 1)

No fundo, no fundo, somos todos seres humanos, pertencemos todos ao mesmo grupo, à mesma raça: a raça humana. (Informante 3)

Não quero ficar pensando que sou uma coisa só, senão minha vida pára. Não posso passar meu tempo me dedicando à uma coisa só da minha vida, porque eu sou filha, sou mulher, eu trabalho, eu sou da Igreja, eu estudo, então, tenho que pensar em várias coisas ao mesmo tempo. (Informante 4)

A partir dos dados expostos até aqui, percebe-se que os negros cotistas constroem uma identidade onde a multiplicidade é a base. Ao se pensarem, estes acionam outras categorias, tais como: raça, gênero, trabalho. Sendo assim, sua identidade negra é constituída por uma visão plural de si.

Toda vez que eu penso na minha vida, no que eu sou, eu sempre penso várias coisas ao mesmo tempo. Tenho muita coisa para fazer. Sou homem, negro, tenho um trabalho, estudo, então tenho que fazer por onde dar conta de tudo. Tenho certeza de que não posso deixar nenhuma dessas coisas de lado, senão, vou acabar me prejudicando em alguma coisa. (Informante 3)

Além disso, é importante ressaltar que ao pensar em si em relação ao mundo que o cerca, os negros cotistas mostram que têm conhecimento da existência do racismo no Brasil. Por outro lado, eles também crêem que a existência do racismo no Brasil nem

sempre pode ser colocado como sendo o responsável pelos insucessos da população negra, demonstrando assim, uma visão relativizadora em relação a esse racismo.

Esse negócio de racismo no Brasil é muito antigo, não há quem não saiba que ele existe. Pode ser que não queira reconhecer, mas no fundo, a pessoa sabe que existe. Isso vem de muito tempo. (Informante 3)

Eu acho muito fácil dizer que tudo o que acontece é porque existe preconceito. Cada um deve saber de si, do que faz, do que pode fazer. Isso tanto para branco quanto para negro. As chances devem existir para todo mundo e aquele que for melhor é que deve se sair melhor. (Informante 5)

Dessa forma, os negros cotistas não se colocam em uma posição de enfrentamento em relação ao preconceito que acreditam existir no Brasil, nem em relação a pessoas que sejam preconceituosas. Tal postura, à primeira vista, pode parecer estar relacionada à uma certa tendência à harmonia. Porém, é preciso refletir sobre esta questão levando em consideração dois aspectos: (1) de que tipo de resistência está se falando? (2) de que tipo de harmonia está se falando?.

Como exposto anteriormente, o esquecimento ou a atitude de “deixar para lá” entre os negros cotistas está ligado a uma forma pela qual decidiram para resistir a esse contexto de discriminação. Não se trata de uma atitude denunciativa, mas nem por isso deixa de ser uma atitude que demonstra uma não-aceitação em relação ao contexto racial em que vivem. Nas palavras de Sales Júnior (2006, p. 250):

A “intenção”, assim, pode constituir-se discursivamente, mesmo que não seja expressa por uma “demanda” explícita articulada linguisticamente (conteúdo proposicional), por meio do efeito simbólico das práticas (força ilocucionária). Nesse sentido, a “intenção” é uma qualificação secundária atribuída a uma ação observável por todos. A intenção, como sentido, é constituída na própria trama das relações sociais em que está inserida, tornando-se compreensível para os que a tomam do ponto de vista do conhecimento ou da atestação, da verdade ou da veracidade.

Disto decorre a possibilidade de colocar que tal postura assumida pelos negros cotistas da UEPB não se dirige à uma harmonização racial em termos mais amplos, mas sim, à uma certa “harmonização pessoal” (FARIAS, 2004). Dentro do contexto racial brasileiro, os negros cotistas constroem sua identidade negra privilegiando aspectos relacionados ao âmbito privado, individual. Diferente do que acontece em outros

contextos, como o norte-americano, no qual não há muitas possibilidades: ou se é negro ou não se é negro.

Então, os negros cotistas percorrem um caminho de mão dupla ao construírem sua identidade negra: não aceitam o preconceito e a discriminação raciais e lidam com tal realidade mediante uma *resistência velada*. Não demonstram se harmonizar com o contexto racial brasileiro ao julgarem a existência do preconceito e da discriminação. Julgam também a existência do preconceito e da discriminação através de elementos pertencentes ao discurso dominante. Não se voltam à uma harmonização mais ampla, mas demonstram uma tendência à uma harmonização no âmbito pessoal. É um movimento ambíguo que faz com que se pense nas formas pelas quais o negro é interpelado em seu cotidiano, tendo em vista a realidade racial em que vive.

Sendo assim, é possível colocar que a identidade negra construída pelos negros cotistas se volta para a multiplicidade e também para a resistência. Uma resistência velada, que não significa aceitação e harmonia, significa desacordo, uma não-aceitação. Em outros momentos, pode tender à uma “harmonização pessoal”. Ainda que percorrendo um caminho que revela certas ambivalências e mesmo que sua postura não leve a uma contestação, os negros cotistas demonstram uma forma de lidar com o outro, a qual também é uma forma de alteridade.

Para os negros cotistas, ser negro é, entre outras coisas, resistir veladamente. Já para os militantes negros, ser negro é ter uma atitude denunciativa, contestativa diante da sociedade (ALBERTI; PEREIRA, 2007; CONTINS, 2005; HANCHARD, 2001; RISÉRIO, 2007).

Portanto, é possível colocar que a construção da identidade negra entre negros cotistas é uma questão mais de ordem moral, subjetiva, ao afirmar a valorização da auto-estima e da dignidade pessoal; enquanto que entre os militantes negros a construção da identidade negra é uma questão mais denunciativa. Disto decorre que a construção da identidade negra entre cotistas da UEPB, sendo mais de ordem moral, leve à uma certa “harmonização pessoal”<sup>35</sup> e entre os militantes negros, que apresentam uma identidade negra mais de ordem denunciativa, esta os leve ao enfrentamento, ao

---

<sup>35</sup> Vale salientar que ao falar em uma tendência a uma certa “harmonização pessoal” entre os negros cotistas, não se quer estabelecer relação com o mito da democracia racial. Ao contrário, acredita-se que a tendência referida acima entre os negros cotistas marca uma característica de sua construção da identidade negra e não implica numa tendência destes a acreditar que no Brasil não haja preconceito e discriminação.

conflito no espaço tanto público quanto privado (ALBERTI; PEREIRA, 2007; CONTINS, 2005; HANCHARD, 2001; RISÉRIO, 2007).

Cumprе esclarecer que as identidades negras construídas por negros cotistas e negros militantes, em sendo diferenciadas, podem ser tidas como “estratégias”<sup>36</sup>, “formas de lidar” com a alteridade, com o “outro”. Elas não se dão por voluntarismo, mas, pelo contrário, demonstram a maneira pela qual militantes e cotistas vivem a sua realidade pessoal e social como negros.

Para Sales Júnior (2006), no contexto da democracia racial, culpado ou reprovável é o indivíduo que tematiza o discurso racial, seja ele racista ou não, moldado como discurso formal, público e sério: “reconhecer a ideia de raça e promover qualquer ação anti-racista baseada nessa ideia é interpretado como racismo” (GUIMARÃES, 1999 apud SALES JÚNIOR, 2006, p. 251).

Desse modo, percebe-se que os militantes constroem sua identidade negra a partir de uma estratégia onde o enfrentamento é a base, como também onde um “padrão” de ser negro é importante para conferir a cada um e ao movimento uma legitimidade e um sentimento de pertença.

Por outro lado, os cotistas da UEPB constroem sua identidade mediante uma estratégia voltada para uma visão plural de si, onde a raça aparece diluída em meio a um complexo de identificações, podendo ser acionada em determinados contextos, tendendo a uma certa “harmonização” pessoal e uma valorização pessoal da autoestima. Para isso, apoiam-se em valores morais, onde o racismo aparece como sendo produto de ações individuais. Assim, o “esquecimento”, o “silêncio”, ao mesmo tempo em que são mostrados pelos cotistas como formas de lidar com o “outro”, também podem ser lidos como “formas tradicionais de acomodação”.

Florestan Fernandes (1989) mostra que para os brasileiros brancos a legitimação da ideologia da democracia racial e da harmonia racial funciona como expiação da culpa despertada por sentimentos racistas interiores, e para disfarçar suas práticas discriminatórias privadas. Os não-brancos são constrangidos a compartilhar a versão idealizada da ordem racial, e sua aceitação da ideologia racial dominante pode proporcionar uma forma de lidar de maneira menos penosa com o estigma associado à cor da pele.

---

<sup>36</sup> Vale ressaltar que ambas as “estratégias”: a militante e a cotista, não se dão ao acaso. Elas acontecem em meio a um processo mais geral: a realidade racial brasileira.

Onde a ideologia racial dominante parece ser suficientemente eficaz para impedir a solidariedade e obstaculizar a ascensão do grupo subordinado, há pouca necessidade de organização e mobilização do grupo dominante branco. Sendo assim, a discriminação racial pode ser praticada por meio de uma série de ações individuais, embora semelhantes, onde cada uma destas apresenta significação de curto alcance.

Contudo, o efeito somatório destes atos discriminatórios individuais, aliado à identidade culturalmente imposta aos não-brancos, reproduz uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os dois grupos raciais e limita de maneira brutal a ascensão individual dos negros.

Portanto, as ambiguidades aqui colocadas demonstram a complexidade da construção identitária entre negros militantes e negros cotistas, a qual também pode ser estendida a realidade racial brasileira.

Isto faz com que se possa mostrar que, como já colocamos no início deste trabalho, as categorias não são fixas e que dependem de quem fala, como fala e de que posição fala, ou seja, dependem dos contextos e relações nas quais tais categorias são acionadas (MAGGIE; REZENDE, 2002). Logo, estas regras de classificação deixam entrever um jogo de relações de poder, no qual o próprio conceito de raça é entendido a partir do jogo retórico.

Assim, os dados aqui analisados permitem que possa ser repensada a imagem que se tem, geralmente, no Brasil de que há uma “perda de identidade”, de modo que os negros renegam sua origem para adotar padrões do branco. Logo, não se deve fazer com que esta imagem mencionada acima seja generalizada e diga respeito a todos os negros brasileiros, afinal, os dados contidos neste trabalho mostram construções possíveis e diferenciadas de identidades negras no Brasil, bem como a forma que podem assumir tais construções. Exponho aqui formas de ser negro que possam contribuir para a produção de conhecimento no que diz respeito à questão racial brasileira.

Sendo assim, é possível afirmar que o negro que está na universidade, especificamente o negro cotista da UEPB, é alguém que, de fato, ascendeu em relação a maioria dos negros. Sabedor disto, ele se choca, muitas vezes, quando no cotidiano, as pessoas não reconhecem os sinais mais visíveis de sua ascensão. As expectativas da sociedade diante de uma pessoa negra são sempre inferiores em relação às possibilidades.

Para o negro que chega até a universidade paira sempre a dúvida sobre a sua “capacidade intelectual” para estar ali. No fundo seria a mesma atitude de “suspeição”

que o ronda em todos os lugares a que tem acesso. Nem a Universidade, um lugar tão mais “politizado” que a maioria dos outros espaços públicos, onde pode ser encontrada a “academia”, está incólume a esse tipo de expectativa com relação aos negros. Aqui, suspeita-se muito da sua “inteligência”. Será que ele tem condições reais de acompanhar o curso? Em geral espera-se dele, a priori, um desempenho mais fraco, uma bagagem cultural mais deficiente. A cota, neste sentido, atua, inclusive, como um agravante, dada sua natureza compensatória.

Na Universidade, negro tem fama de malandro. Quando ele é inteligente, é porque é malandro (informante 8).

De certa forma, essa bagagem cultural deficiente está associada a uma formação realizada sobretudo em escolas públicas apontadas como fornecedoras de um ensino mais fraco e deficiente. E isso é um fato, reconhecido pelos próprios alunos que tiveram esse tipo de formação, depois de fazerem uma avaliação do tipo de dificuldades que encontram dentro da Universidade.

Até o ensino básico todo fui um ótimo aluno, mas tem a ressalva de que não sei se é a qualidade da escola que não era tão boa assim. Quer dizer, o desempenho, mas nunca fui um aluno dedicado, nunca fui um aluno estudioso e tal, esse tipo de coisa (...) Aí, a consequência disso é que na faculdade, no começo, fui um péssimo aluno (Informante 7)

Para o negro é como se, mesmo adquirindo os principais itens requeridos para a sua inserção na sociedade dominante, entre os quais está o acesso à educação de nível superior de boa qualidade em uma universidade pública, a total integração nunca fosse algo inteiramente possível.

Aqui mesmo na UEPB, eu nunca estou integrado realmente a um grupo. Não tenho um grupo assim, porque às vezes, quando eu acho que estou integrado a um grupo de colegas que eu ando, sempre acontece uma situação assim que eu me vejo de fora, discriminado mesmo (...) São coisas pequenas de pessoas que andam comigo, até não percebem, mas que eu sinto muito (Informante 8)

Numa sociedade moderna e competitiva, a cor ou raça torna-se um elemento a mais que atua sobre as regras que regulam o mercado. Uma regra, é claro, que opera, na grande maioria dos casos, de forma velada. Porque, como foi exposto, fere todos os códigos e representações igualitários da sociedade brasileira. Mas que não deixa de funcionar, na prática, até “dentro da academia”.

A discriminação no ambiente assim da universidade, envolve a questão de competir, de você estar competindo. De outras pessoas estarem competindo com você, até assim, lance de nota, lance de disputar bolsa (...) quando envolve (...) a competição é através de (...) pelo fato de você ser negro também, e por um monte de outros motivos (...) Dentro da universidade, eu acho que é o seguinte. Porque ali você está disputando. Tem gente que disputa tudo ao mesmo tempo. O tempo todo está tendo uma disputa. Até porque você vai sair dali já vai ter que disputar um mercado de trabalho com pessoas que estão ali estudando. E quando essa pessoa é negra, né, às vezes agride muito mais, entendeu? De você ter que disputar um mercado, isso com uma pessoa negra e cotista? Entendeu? Isso depende muito. Não são todas as pessoas brancas da universidade que pensam assim, né. Depende muito. Às vezes o fato de, de repente, eu tirar uma nota melhor do que fulano de tal, ele não aceite por causa disso. Perder pra um cotista negro?! E tal. Isso você sente... (Informante 1)

Desta feita, pensou-se em levantar questão sugerindo ao informante que comentasse se haveria carreiras ou cursos “mais fáceis” ou “mais difíceis” para uma pessoa negra seguir. A intenção era a de procurar inferir se, na percepção do entrevistado, a maior ou menor incidência de discriminação variaria de acordo com as áreas ou os campos profissionais. Uma boa parte deles compreendia a pergunta no sentido de estar-se questionando a capacidade intelectual do negro para seguir determinado curso, como se a indagação sugerisse uma naturalização das desigualdades encontradas no mercado de trabalho.

Não. Absolutamente não há nada de genético ou biológico que faça um negro não cursar um determinado curso (Informante 3).

Embora a grande maioria, no começo, procurasse generalizar as situações de preconceito e discriminação contra os negros, todos acabavam por afirmar que existem cursos e carreiras que aumentam a possibilidade disso ocorrer.

Enquanto cotista e negro, eu acho que o negro incomoda em qualquer coisa que ele faça. Claro que existem algumas que o negro pode. O negro não pode é ousar (Informante 2)

Independentemente do curso que fazem, todos concordam que os cotistas negros são mais discriminados nos cursos mais concorridos, que são, justamente, os cursos mais elitizados, por oferecerem maior prestígio social. Este fato permite que se estabeleça a associação, que os próprios alunos fazem, entre raça, status e prestígio. O que se pensa aqui é que, uma vez que o preconceito e a discriminação existem na

sociedade, eles se revelam mais profundos e, talvez, mais perversos, no estrato social superior. Mas será que isso tem correspondência na realidade? No momento, pretende-se apenas mostrar que é dessa forma que a questão entre curso-raça-discriminação é percebida.

Muito frequentemente a questão da discriminação entre os alunos é levantada associada aos cursos que fazem. Aqueles que oferecem mais prestígio social discriminam os estudantes dos cursos que oferecem menos; os alunos dos cursos da área de humanas se dizem discriminados e também discriminam os da área de exatas e biomédicas etc. são enfrentamentos esperados, disputas comuns por campos e áreas do saber. O que se pretende ressaltar é que, ao que tudo indica, os cursos onde há maior frequência de alunos cotistas negros, e, por conseguinte, de alunos pobres, parecem coincidir com carreiras de menor prestígio, portanto as de menor procura, e, conseqüentemente, as de ingresso mais fácil no vestibular, como é o caso dos cursos que existem no CCHE/UEPB.

Pode-se constatar, portanto, de uma maneira geral, a partir dos dados expostos, que o perfil do cotista negro que ingressa na UEPB, é o de um indivíduo de origem social mais baixa, que frequentou escolas de ensino fundamental e médio deficientes e que, por alguma razão, consegue ascender ao ensino superior, considerado de bom nível, por exemplo, na Universidade Estadual da Paraíba. Eles fizeram escolha e estão inseridos no CCHE/UEPB em cursos considerados de menor prestígio social, carreiras menos valorizadas no mercado de trabalho e menos concorridas em seleções para ingresso, muitas vezes determinadas por atitudes consideradas por eles como “realistas” diante das possibilidades a que se colocam, demonstrando um nível mais baixo de “aspiração”, condizente com “limitações” impostas por uma origem nas classes sociais desfavorecidas, e também marcadas por uma identidade negra com experiências de discriminação.

Assim, este estudo aponta para como chegar à universidade, diante de condições tão adversas, pode ajudar a explicar como e quando a realização de um curso superior passa a fazer parte dos projetos de vida de cotistas negros com vistas a uma possível ascensão social via educação, sendo estes bem sucedidos onde tantos fracassam (QUEIROZ, 2002).

Apesar de todos os possíveis obstáculos e dificuldades – e do peso da negritude determinado, de alguma forma, suas escolhas – a ascensão social do cotista negro acontece. Aqui, o que se quer realçar, especificamente, a partir das falas e das trajetórias

dos informantes, que alcançaram níveis mais elevados de instrução que a grande maioria dos negros não consegue, são os fatores desse sucesso identificando como ascensão social via educação e via cota/ação afirmativa participa no processo de construção da identidade do cotista negro.

O negro chega lá. Se você quiser você chega lá, você faz, entendeu? Eu cheguei, galguei. Da minha forma. Trabalho e estudo. Se não tiro sempre as melhores notas da turma, mas estou aqui, cheguei (Informante 3).

O negro, a bem dizer, já tomou conta de todas as carreiras, de todos os cursos (Informante 7).

Evidencia-se que uma das estratégias seja a garantia de um emprego que propicie o sustento enquanto se promove a formação universitária. Em geral as expectativas são pequenas, de forma que, em troca da segurança abre-se mão da tentativa de arriscar vãos (ou aspirações) profissionais mais altos. São universitários desempenhando funções simples em relação a sua formação. De alguma forma, o fato está ligado às baixas expectativas de sucesso, que estão, por sua vez, referidas às experiências de discriminação e à vivência como “excluído social”, além da urgência/premência do emprego para o próprio sustento, que vai viabilizar, em última instância, a execução do próprio projeto de realização de um curso universitário.

Eu tinha que arranjar alguma coisa, porque eu não podia viver só de estudar, né? Como eu ia fazer pra pagar xerox? Pra tudo? Meus pais não tem condição nem pra eles! Então, vou trabalhando de dia no mercadinho e estudando de noite (Informante 5).

Muitas vezes é essa experiência anterior no mercado de trabalho, realizada de forma mais precoce que a média da população, que vai abrir a possibilidade de prosseguir nos estudos e gerar novas expectativas com relação ao ingresso num curso universitário, o que sua trajetória de vida com base no aprendizado familiar não propiciariam. É como se essa maior exposição ao mercado, e a um mercado particular, acabasse por “abrir novos horizontes” para uma grande parcela de estudantes/trabalhadores.

Eu trabalhava num escritório de contabilidade, trabalhava de auxiliar. Daí a dona do escritório gostava muito de mim e começou a me incentivar, dizia que eu tinha condição, que eu era capaz. Daí um dia

eu resolvi que eu podia também, agora tô aqui fazendo o curso. Ainda trabalho no escritório, tá sendo muito bom pra mim ficar lá e cá, aprendo muito (Informante 1)

O ingresso na universidade marca para alguns alunos a descoberta de uma nova *pessoa*, um *indivíduo* novo, que agora é mais valorizado do que antes, abrindo espaço para uma maneira nova de *ser* que seu meio de origem não permitia que surgisse e se desenvolvesse.

Até um tempo atrás eu (...) não é que eu não me gostasse, mas é que eu não me percebia, sabe. Não sei por que motivo. Por falta de tempo, talvez. Eu não me percebia. Agora, de um ano para cá eu passei a me perceber e passei a gostar muito de mim. Antes eu amava os outros, pai, mãe, irmãos. Agora eu amo os outros e a mim também. Essa parte da minha vida é muito (...) é a que eu mais gosto no momento, é essa, que eu me descobri e passei a gostar de mim. Porque antes eu não me via (Informante 4)

Assim, educação e escola, para os cotistas negros, encontram-se numa relação direta com emprego e salário, ou seja, quanto mais educação melhores salários. Estuda-se mais para se chegar a galgar melhores empregos e melhores níveis de renda.

Eu sempre gostei de estudar. Eu me diferenciei um pouco dos meus irmãos, porque eu tenho 3 irmãos. Mas de todo mundo, quem conseguiu entrar na universidade fui eu (Informante 6).

Os cotistas negros têm uma ideia bastante clara de que estão desenvolvendo uma trajetória ascendente. Ou seja, torna-se evidente, através de seu próprio discurso que, para a maior parte deles, trata-se de um processo de ascensão social iniciado por eles mesmos, a partir de sua geração. Ser selecionado e entrar na UEPB representa para eles um desses sinais. A maior parte assevera que poucos na família têm curso superior, e mesmo que os pais, por uma questão mais econômica e de condição/percepção de classe social, não manifestem grande interesse pela trajetória profissional do filho via universidade, ela acaba sendo motivo de orgulho pessoal. Uma das maneiras de perceber isso é através do discurso em que se consideram pessoas de referência para outros negros ou para a própria família, e não gostam de ser apontados como exceção, mas sim como exemplo que pode ser seguido por qualquer um que se disponha a lutar para conquistar uma vida melhor.

Me sinto como um exemplo. Como se estivesse puxando toda uma geração. Eu não sou o que poderia ser. Eu sou (...) Sinto também como um peso, porque tenho que ser sempre, tenho que mostrar que posso, que sei (Informante 8).

Eu tenho orgulho, tá, de ser negro e estar aonde eu estou (...) eu sou negro, pobre, trabalhador, mas eu tenho capacidade, eu tenho força de vontade (...) eu me considero assim, quase um vencedor, porque falta muito pra eu chegar lá (...) Chegar aonde eu cheguei, são poucas pessoas que têm essa determinação, porque se acham inferiores (Informante 2).

Minha mãe, acho que ela se sente orgulhosa, sim. Ela conseguiu colocar um filho na universidade, né. Seria bom se os meus irmãos viessem também. Já ficou uma coisa (...) Aliás, quando eu entrei na UEPB eu abri esse caminho. Já ficou uma coisa mais natural, entendeu? Antigamente na minha família, era natural todo mundo seguir profissão de doméstica (...) uma coisa mais simples (Informante 5)

Para os cotistas negros a conquista de chegar a fazer um nível superior de ensino é um investimento da família, nem que seja de apenas parte dela, da mãe, do pai ou de algum outro parente, que não apenas investe em incentivos de apoio emocional, mas também material. Embora não se possa dizer que esta seja a norma, ou que a maior parte daqueles que chegam até a universidade, advindos de uma classe mais baixa da sociedade, tenha por trás de si o apoio incondicional da família de origem, para um número expressivo de alunos, esse “suporte”, ainda que em muitos casos, apenas psicológico-emocional, torna-se fundamental.

A minha mãe (...) ela falou: - Você tem que me dar o seu diploma de professor aqui na minha mão (...) Ela queria que o filho dela tivesse (...) o ensino médio completo, que terminasse (...) Acho que minha mãe que queria as coisas diferentes, entendeu? Meu pai, não: - Pra quê você estuda tanto, não sei quê? Porque ele com ensino fundamental, com o ensino fundamental dele sustentou a família, conseguiu muita coisa... (Informante 1)

Em casa nos somos 15 pessoas. Na casa da minha mãe nós somos 15, né. Então é o seguinte. Meu pai não valia porra nenhuma, era o maior filho-da-puta, o marido dela. Então, ela me ajudou. Meus irmãos forma pra rua, pra rua que eu digo é trabalhar, pra trabalhar em feira, de doméstica, né, pra que eu estudasse, né. Então, quando eu me formar, me graduar, porra! Vai ser uma alegria! (Informante 6)

Tudo leva a crer, portanto, que são as redes de relações o fator social determinante nas trajetórias de ascensão. Os cotistas negros – com histórias de vida

familiar e projetos tão diferenciados – conduziram a esse tipo de constatação. Porque alguns não têm famílias, ou possuem famílias que não valorizam a educação como projeto de ascensão, muitos cotistas negros tiveram que estabelecer outras redes para ter seu acesso ao ensino superior, como é o caso do informante que foi incentivado pela dona do escritório de contabilidade mencionada anteriormente.

Mostrou-se, então, como surge, para os cotistas negros, inseridos em seus projetos de ascensão, a ideia da educação como valor, como elemento constituinte de sua identidade, da maneira como se percebem e como este elemento confere positividade a esta identidade em construção. Constatou-se que os mesmos vêm suas respectivas trajetórias como exemplo e referencial a ser seguido por outros negros, e que seu sucesso, na elaboração e realização de projetos na área da educação de nível superior, está sendo possível a partir de redes de relações que levam a ajuda e a solidariedade necessárias a toda uma mudança, muitas vezes estrutural, de perspectiva de vida.

Desta feita, a partir das falas dos informantes e de suas trajetórias de vida, é possível afirmar que a cor ou a raça só mais recentemente passou a ser uma identidade mais forte para os mesmos, imposta por pessoas de um meio social onde existem poucos negros com elevado grau de instrução. Refletindo sobre sua própria trajetória, os cotistas negros consideram que a identidade maior e mais importante é a de *pobreza*. Essa é a identidade que mais reflete sobre o seu comportamento. A *negritude* seria como decorrência dela que não pode ser apagada.

Eu acho que essa identidade tem alguma coisa relacionada mais com a pobreza que com o fator racial. O fator racial tem um peso grande pra mim, mas com relação à minha vida hoje, porque eu acabei conquistando espaços que não são muito permitidos pras pessoas pobres. Mas eu mantive alguma coisa do pobre que é a cor. Então é assim (Informante 1).

Isto pode estar relacionado ao seguinte: um determinado grupo social que sempre está ausente, ou está presente de forma restrita ou estigmatizada, passa pelo processo de imposição de apenas uma cultura num determinado Estado em detrimento das demais culturas (TEIXEIRA, 2003). A ausência dos negros nas universidades tem a dupla consequência de evitar a participação desses grupos no acesso ao consumo de bens materiais e de privar um grupo social de se identificar com representantes seus em posições de comando ou valorizadas socialmente, reforçando uma autoimagem

depreciada. A presença de negros em profissões graduadas permite uma imagem social de reforço do referido grupo social.

Como aqui já foi mencionado, os cotistas negros vivenciaram, mesmo antes de seu ingresso na UEPB, experiências de discriminação e preconceito racial. Todavia, apenas com o ingresso na Instituição é que puderam trabalhar mais intelectualmente estas vivências, entender suas origens, seus meandros. Daí que podemos aqui refutar qualquer relação de anterioridade entre classe e raça no processo de construção das identidades dos cotistas negros. O que é possível afirmar é que, ao ingressar na UEPB e ter a possibilidade de elaborar intelectualmente suas experiências anteriores, os cotistas negros desenvolveram uma construção positivada de suas identidades como negros e cotistas ou como cotistas e negros.

Essa cota mudou a minha vida. Talvez eu não estaria na UEPB se não fosse por isso. Aqui, hoje eu posso me ver de verdade, tenho orgulho de onde eu vim, sou cotista sim, e sou negro. Não sou menor que ninguém (Informante 1).

A cota mudou por que eu entrei aqui através das cotas certo, então eu acho que fez toda a diferença para isso. Como eu iria concorrer com quem era da escola particular? Sem chance! Pra negro, menos ainda (Informante 2).

A cota pra mim mudou tudo, mudou né (risos) por que eu acho assim, entrou, entrou também por causa da minha cor né, entrei também pode ter sido né, sei lá, mas, a minha pontuação também foi boa (risos). Tem gente que acha que cotista é burro, que não merece. Mas eu mereci, estudei, estudo e trabalho, faço por onde merecer todo dia a minha vaga (Informante 3).

As ações afirmativas na Educação Superior, como é o caso da Cota Social praticada na UEPB, servem para elevar a autoestima do indivíduo e do grupo social a que ele pertence, para que ele se torne um exemplo positivo para todo um círculo social e para a sociedade como um todo. Já mencionamos aqui anteriormente o quanto é correto afirmar que exemplos positivos contribuem para elevar a autoestima de grupos sociais e étnicos, para impulsionar conquistas pessoais e coletivas e intensificar o reconhecimento de grupos.

As cotas elas, assim, sufocaram a classe média, a classe rica, justamente porque tá botando negros dentro da universidade, e entre outras, por eles terem, digamos assim, sofrido as consequências disso

é que se tornou mais amplo. Eu acho que na minha opinião... que contribuiu, contribuiu muito o sistema das cotas (Informante 7)

Concorda-se com o informante: o conflito social provocado pela ocupação por parte de negros e egressos de escolas públicas de espaços de reprodução social da elite leva a reações de grupos conservadores que se sentem prejudicados e da maior parte da mídia. Esse resultado é o que mais interessa aos defensores das ações afirmativas, pois o silenciamento e o ocultamento dos conflitos, das injustiças e das desigualdades não favorecem a sua superação, apenas congelam a situação presente.

As transformações na sociedade contemporânea assumem o perfil complexo, as tensões de classe se sobrepõem e se intercalam às tensões de raça e etnia, de gênero, de orientação sexual, conformando um mosaico, construindo novas identidades e uma “bricolagem” de demandas e desejos por integração à sociedade e seus direitos, simultaneamente ao reconhecimento da diferença e ao respeito a um lugar próprio, distinto, singular no social.

A superação da concepção de Estado moderno, homogeneizador e imparcial, redutor das diferenças e reprodutor das desigualdades reais para um novo modelo, resultado das lutas sociais e do fortalecimento da sociedade civil, promotor de direitos e reconhecedor das singularidades, tem nas ações afirmativas um instrumento e um conceito valioso (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN; 2008).

A experiência da UEPB com as cotas indica como o acúmulo de experiências e tensionamento dos cotistas negros pode repercutir sobre suas identidades redefinindo seus valores, permitindo que o conflito aflore, superando a dissimulação e o silêncio, e impactando na mudança de Capital Social, de *habitus*, de reciprocidade social, de mudança de valores e cultura.

## ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Através dos dados colocados neste estudo é possível evidenciar o perfil sócio-demográfico da população estudada, o qual lança luz sobre questões tais como: qual o *lugar* do estudante negro cotista na UEPB, universidade pública paraibana?

Possíveis respostas para tal pergunta esbarram na dificuldade relacionada à insuficiência de informações disponíveis, enfatizando a necessidade de desenvolver esforços no sentido da constituição de um acervo de dados que possa servir de subsídios tanto para possíveis pesquisadores da temática quanto para a reflexão sobre políticas públicas internas e externas voltadas ao combate ao racismo.

Na UEPB, em 2013, além das informações atinentes ao número de alunos matriculados em cada curso, disponibilizadas pela PROGRAD; e o número de vagas, por curso, destinadas à Cota Social, que por Resolução, atualmente na instituição se dá na ordem de 50% do número total de vagas disponibilizadas por cada curso, não há mais nenhuma outra informação que aquele que estuda questões relacionadas às aqui tratadas possa dispor. Somente a partir de 2016 é que se passou a ter acesso à lista de nomes dos ingressos na UEPB através da Cota Social.

Dentre as instâncias da UEPB relacionadas à questão, tais como Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria Estudantil (PROEST), Comissão Permanente do Vestibular (COMVEST) e Coordenações de Curso de Graduação, nenhuma possuía até 2016 informações sobre quem são os ingressos na Instituição através da Cota Social, bem como até hoje em quaisquer instâncias existem quaisquer registros sobre a “cor” dos estudantes da Instituição, como pode ser percebido por meio da ficha de matrícula que o aluno recém-ingresso preenche na Coordenação do seu curso e lá fica arquivada, sendo o único registro oficial deste aluno.

Vale ressaltar que o próprio Governo Federal, ao reconhecer a precariedade das informações sobre as condições de existência da população negra, incumbiu o Ministério da Justiça, através do Programa Nacional de Direitos Humanos em sua página 29, de garantir que quaisquer sistemas de informação e registro, além de bancos de dados públicos sobre a população incluam o quesito “cor”, como uma das políticas de curto prazo, dirigidas à correção da situação de discriminação em que se encontra a população negra no Brasil hoje.

Desse modo, sugere-se aqui, a quem competir possa que este quesito acima citado seja incluído nos registros oficiais e públicos mantidos pela UEPB, respeitando não só os ditames do Ministério da Justiça anteriormente mencionados, como também contribuindo para o esclarecimento das condições da população negra que esta Instituição venha a atender e, assim, possivelmente, para a reflexão sobre as contribuições que a mesma possa oferecer para o aprimoramento das políticas de ação afirmativa que ela própria mantém, pois se em seus registros não se tem controle sobre quem ingressa na Instituição por meio da Cota Social, é possível, então, afirmar que esta política garante o acesso, mas não dá conta da permanência daqueles que aqui entram por este caminho.

O debate sobre as ações afirmativas que se trava hoje, e no centro do qual estão as “cotas” no ensino superior, traz no seu cerne, exatamente, a questão de quem é sujeito de direitos no Brasil. Esse debate expõe o tradicional sistema de hierarquização social praticado no Brasil, fundado na dicotomia “branco/preto”, que, desde o início da sociedade brasileira serviu para demarcar a distância entre privilégios e direitos, deveres e privações.

Sendo assim é possível aventar que a grande dificuldade do negro é, talvez, colocar-se na primeira pessoa: “sou negro”. Antes da experiência com as barreiras da cor, aconteceram os embates de classe: ser pobre. Diante de circunstâncias em si tão adversas, a autodescoberta de uma identidade negra só poderia dar-se de maneira atribulada.

A pergunta que surge, inevitavelmente, é: por que alguém, em contexto tão adverso, reivindica a qualidade de negro? A resposta parece apontar para duas possibilidades: primeiramente, porque a evidência clama: um negro é um negro, assim como as árvores são árvores e os pássaros precisam de ar; além disso, a única maneira de afirmar sua humanidade é afirmando sua condição de negro.

Por outro lado, é muito comum às pessoas, ao se reportarem à identidade do afrodescendente, categorizarem os indivíduos quanto às suas características etno-raciais de maneira reducionista, baseando-se exclusivamente na cor da pele – classificando-os em negros e brancos.

Como colocado ao longo deste estudo, o aspecto racial da identidade diz respeito também à qualidade de relação, ao grau de compromisso ou ao modo como a pessoa se identifica com seu grupo racial. A partir desta pesquisa, é possível constatar como pode se dar de forma diferenciada a construção do ser negro.

Este estudo abrange o conjunto de teorias voltadas ao estudo da identidade do negro que procuram explicar as várias maneiras como ele se identifica com outras pessoas do mesmo grupo racial, à sua reação quando submetido à discriminação. A perspectiva deste se dá na medida em que procura perceber como os negros cotistas da UEPB, em se autoclassificando “*negros*”, organizam suas relações cotidianas, quais elementos acionam na construção de suas identidades e de que maneira lidam com as questões mais estruturais no que tange à discriminação e ao preconceito contra negros no Brasil.

Desse modo, percebeu-se que os negros cotistas reconhecem e acreditam na existência do preconceito e da discriminação no nosso país, de modo que consideram esse tipo de existência uma questão de *ignorância e fraqueza de caráter* por parte de quem as pratica. Além disso, também se viu que todos os informantes possuem histórias de discriminação e preconceito contra si enquanto negros, embora em muitas ocasiões tenha sido mostrada por parte desses informantes uma tendência a esquecer tais acontecimentos, em virtude da posição que adotam em relação aos mesmos, ou seja, *diante deste tipo de acontecimento, o melhor é calar, fazer de conta que não está acontecendo e procurar mostrar sua capacidade e valor através do estudo e do trabalho, da aptidão e do sucesso alcançando por meio do ingresso na UEPB num curso de nível superior e do trabalho que executam.*

Para os negros cotistas, o estudo e o trabalho são “saídas” para mostrar à sociedade seu valor e sua dignidade pessoal. Sendo assim, no processo de construção de suas identidades, esses negros acionam elementos como: raça, estudo, trabalho, gênero etc. Isto faz com que ao falarem sobre si, digam-se sempre: “*sou negra, uma negra mulher, estudiosa e trabalhadora*” ou “*sou negro, homem, trabalhador e estudioso*”. De modo que ao afirmarem-se, eles posicionam-se num âmbito de multiplicidade e não num âmbito centrado apenas na identidade negra, como acontece no Movimento Negro.

Ao construírem uma identidade múltipla e não autocentrada, os negros cotistas não estão seguindo apenas e tão somente uma certa *lógica racial*, mas também estão apoiando-se numa trajetória de vida que é carregada por sentimentos, ideias e vontades. Desse modo, a construção identitária que se processa entre estes negros não deve ser tomada como *mais* ou *menos* negra, mas como uma construção identitária possível, haja vista que, como já foi visto aqui, o que existe são *identidades* negras.

Além disso, entre os negros cotistas se percebe uma postura de evitamento diante do confronto, do conflito. Sendo assim, sua identidade negra se volta mais para a elevação e vivência de sua auto-estima no âmbito privado, não acreditando na necessidade de organizar-se politicamente em grupo com seus pares de modo a afirmar a identidade negra.

Desse modo, é possível dizer que, diante dessa postura apresentada pelos negros cotistas da UEPB, existe entre os mesmos uma tendência ao individualismo. Portanto, este estudo vislumbra a possibilidade da identidade negra construir-se em meio ao dilema sociedade X indivíduo, onde ao mesmo tempo em que, como apontam os dados aqui colocados, envolve tanto questões de ordem estrutural quanto questões de ordem pessoal, de ordem moral.

Como foi mostrado ao longo deste estudo, o processo de construção da identidade entre os negros cotistas se dá de modo que os mesmos identificam a questão do racismo como da ordem pessoal e moral. Os indivíduos, em sua visão, é que são responsáveis pelos atos de preconceito e “*não têm Deus no coração*” e/ou “*não têm caráter*”. Assim, a resposta que estes negros dão à questão do racismo se volta ao espaço privado e busca o evitamento.

Vale ressaltar que este posicionamento colocado acima se configura como *estratégia* utilizada pelos negros cotistas para lidar com o contexto racial no qual estão inseridos. São formas de lidar com o outro, formas de alteridade. Neste sentido, considera-se que o negro cotista da UEPB são *conscientes politicamente*. Trata-se de forma diferenciada de conscientização e de postura política, mas não deixa de ser *estratégia e leitura* da realidade racial brasileira.

Ao tomarem os valores e a moral como elementos constituintes de seu processo de construção da identidade negra, os negros cotistas reconhecem a existência do preconceito e da discriminação raciais no Brasil e não negam o seu “ser negro”. O que não há entre os mesmos é a necessidade de ostentação. Mas isso não quer dizer que sejam *mais* ou *menos* negros.

Sendo assim, considera-se importante destacar a importância que tanto a moral quanto os valores assumem nas relações raciais. Através deste estudo é possível perceber que a questão do racismo não deve ser entendida apenas pelo seu aspecto estrutural. Tal questão também deve ser compreendida pelo aspecto moral, valorativo que a engendra.

É nesse sentido que se propões aqui que as relações raciais sejam vistas levando-se em consideração as duas dimensões: individual e coletiva. Afinal, imagine-se um estado de direito onde haja direitos justos, instituições democráticas, mas os indivíduos sejam racistas... Nesse caso, a proposta que se faz aqui é a de pensar a questão do racismo tanto pela ótica da sociedade quanto pela ótica dos indivíduos, pois ambos se interpenetram.

Portanto, vê-se que entender as questões que dizem respeito às relações raciais de modo a contemplar tanto aspectos sociais quanto individuais permite que se vislumbre o complexo de relações sociais que emergem deste contexto.

Assim, reitero a perspectiva que mostra que a categoria *negro* não pode ser encarada de forma monolítica, fechada em si mesma. Ela deve, sim, ser vista sob o ponto de vista da multiplicidade, de modo que possam existir várias maneiras de ser negro, mesmo porque ser negro não é um fato definitivo, ele é processual, é um vir a ser. Assim, tem-se a possibilidade da existência de várias identidades negras, como por exemplo: a dos cotistas negros da UEPB.

Diante disso, é possível colocar questões como: diante da existência de indivíduos que são reconhecidos como negros, mas que assim não se reconhecem, o fazendo através da categoria “moreno” e suas derivações, como entender esta “morenidade” brasileira?

Tal questão não será respondida aqui, mesmo porque foge ao objetivo e natureza desta pesquisa. No entanto, isto não significa que não possa ser questão a ser tratada e aprofundada, uma vez que toca à constituição da nação e à forma pela qual nos interpelamos e somos interpelados em nossa sociedade.

Além disso, faz-se necessário que atentemos para o fato de que as políticas de ação afirmativa se inscrevem num esforço múltiplo de superação de discriminações sociais e raciais da sociedade brasileira, construídos na sua história de colonialismo, escravidão e exclusão social dos negros, antes de depois da “abolição”, marcada pela desigualdade social e regimes políticos autoritários.

A promoção de cotas nas universidades públicas democratiza o acesso das carreiras universitárias aos segmentos sociais dos egressos de escolas públicas, especialmente dos afrodescendentes, democratizando assim a renda e o poder na sociedade. Essas políticas são essenciais para uma reforma mais ampla nas bases da Educação Nacional e nas bases da estrutura de classes, que é marcada no Brasil por um corte racial explícito, como comprovam pesquisas do IPEA e IBGE. Assim, as políticas

afirmativas são essenciais ao lado das políticas universalistas de melhoria do sistema educacional e da renda na sociedade.

Mas as cotas têm outras finalidades e resultados. A primeira é permitir a visibilidade nas carreiras de maior prestígio social de estratos sociais anteriormente invisíveis, contribuindo para a elevação da autoestima de negros e egressos da escola públicas e garantindo a diversidade num país tão preconceituoso. Ao mesmo tempo, as cotas permitem pela primeira vez a discussão sobre o mito da democracia racial e têm uma função política e pedagógica na sociedade, desmistificando a realidade nacional que alija historicamente determinados setores sociais e raciais.

O estudo de caso na UEPB indica uma comunidade interna que passa por mudanças não somente de composição social e de cor pela adoção das cotas, mas especialmente uma transformação da cultura política, da percepção da existência do racismo, da compreensão da necessidade de promoção da justiça social de forma ativa e reparadora, para que se dispense um tratamento diferente aos desiguais como pré-condição à implantação da igualdade de condições.

A integração social ocorre ao mesmo tempo em que há a busca do reconhecimento e da distinção social, numa relação tensa e produtiva em que a Educação é perseguida como principal mecanismo de participação e “assimilação social”, mas essa mesma Educação é solicitada ou exigida a reconhecer as diferenças entre os diversos grupos, sejam diferenças sociais, para garantir a permanência dos que não detêm recursos econômicos, sejam as diferenças culturais, simbólicas, importantes à afirmação de identidades e sentimento de pertencimento.

As transformações na sociedade contemporânea assumem o perfil complexo, as tensões de classe se sobrepõem e se intercalam às tensões de etnia e cor de pele, de gênero, de orientação sexual, conformando um mosaico e uma “bricolagem” de demandas e desejos por integração à sociedade e seus direitos, simultaneamente ao reconhecimento da diferença e ao respeito a um lugar próprio, distinto, singular no social.

A superação da concepção do Estado moderno, homogeneizador e imparcial, redutor das diferenças e reproduzidor das desigualdades reais para um novo modelo, resultado das lutas sociais e do fortalecimento da sociedade civil, promotor de direitos e reconhecedor das singularidades, tem nas ações afirmativas um instrumento e um conceito valioso.

A experiência da UEPB com as cotas indica como o acúmulo de experiências e tensionamentos da sociedade civil pode repercutir numa comunidade redefinindo seus valores, permitindo que o conflito aflore, superando a dissimulação e o silêncio, e impactando na mudança de Capital Social, de reciprocidade social, de mudança de valores e cultura.

Cumprido colocar, por fim, que se distanciando do paradigma positivista, este estudo surge como um esforço em apreender, interpretar a realidade do negro cotista da UEPB. Novos pontos foram levantados, outras questões foram postas em discussão.

Todavia, isto não impede que haja outras formas de entendimento. Por outro lado, ficam essas reflexões que podem lançar luz, posteriormente, sobre novas questões, como a construção identitária entre indivíduos considerados por aqueles com os quais convive, mas que não se constroem como negros.

Foi desafiante, mas ao mesmo tempo estimulante, o contato com a realidade empírica. Não só com o que está à “primeira vista”, mas principalmente com o que se esconde nas “entrelinhas”. Tudo isso, sem perder de vista a teoria. Realidade empírica e teoria devem caminhar juntas, alimentando-se mutuamente.

Os resultados aqui apresentados não têm a pretensão de serem generalizados, uma vez que dizem respeito a um determinado contexto, de uma determinada Instituição brasileira e de um determinado grupo de negros cotistas dessa instituição. Sendo assim, as críticas que possam surgir serão prontamente aceitas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura (Auto) Biográfica: Teoria e Empíria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AGIER, Michel. Distúrbios Identitários em Tempos de Globalização. In: **Mana** – Estudos de Antropologia Social, 7/2, 2001.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. **Histórias do Movimento Negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas: CPDOC-FGV, 2007.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDERSON, Walter Truett. **O Futuro do Eu: Um Estudo da Sociedade da Pós-Identidade**. São Paulo: Cultrix, 1997.

ANDREWS, George Reid. **Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988)**. Bauru: EDUSC, 1998.

APPIAH, K. Anthony. **Theories of Race and Racism**. London: New York Routledge Readers in Sociology, 2000.

AUGRAS, Monique. História Oral e Subjetividade. In: **Os Desafios Contemporâneos da História Oral**. Von Simson, O. R. M. (org.). São Paulo: Ed. Unicamp, 1997.

AZEVEDO, Thales. **As Elites de Cor Numa Cidade Brasileira: Um Estudo de Ascensão Social & Classes Sociais e Grupos de Prestígio**. Salvador: EDUFBA, 1996.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Desigualdade e Desempenho: Uma Introdução à Sociologia da Escola Brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Phillipe; SREIFF FEINART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Trad. Élcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998. p.187-227.

\_\_\_\_\_. A Análise da Cultura nas Sociedades Complexas. In: **O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas**. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2000.

BAUMAN, Zygmund. Identity in the Globalising World. **Social Anthropology**, Vol. 9, Part 2, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela. **Levando a Raça a Sério: Ação Afirmativa e Universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOSI, E. Memória-sonho e Memória-trabalho. In: **Lembranças de Velhos**. São Paulo: USP, 1987.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

\_\_\_\_\_. **In Other Words**: Essays Towards a Reflexive Sociology. Stanford: Stanford University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas**. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. Um analista do Inconsciente. In: SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os Paradoxos da Alteridade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As Cotas na Universidade Pública Brasileira**: Será Esse o Caminho? Campinas: Autores Associados, 2005.

BRUBAKER, Rogers; COOPER, Frederick. Beyond “identity”. **Theory and Society**, v. 29, p. 1 - 47, 2000.

BRUNER, J. ; WEISSER, S. A Invenção do Ser: Autobiografia e Suas Formas. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (orgs.). **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil**: A Questão das Cotas no Ensino Superior. São Paulo: Attar, 2006.

CARVALHO, Railídia. **Política de Temer ameaça inclusão racial e fortalece desigualdade**, 20 de nov. 2016. Disponível em: < [www.vermelho.org.br](http://www.vermelho.org.br) >. Acesso em: 30/05/2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

CLIFFORD, James. **A Experiência Etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2002.

CONTINS, Marcia. **Lideranças Negras**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.

CUNHA, Eduardo Leal. Uma leitura freudiana da categoria de identidade em Anthony Giddens. **Ágora**, v.10, n. 2, p. 171-186, 2007.

CYFER, Ingrid. Feminismo, Sexualidade e Justiça no Debate entre Judith Butler e Nancy Fraser. **SBS 2011**. GT 16. Pdf – Adobe Reader.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismos e Anti-Racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações Afirmativas Raciais no Ensino Superior Público Brasileiro: Um Panorama Analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan/abr. 2013.

DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou com ter “Antropological Blues”. In: NUNES, E. (Org.). **A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

DIAS, Everaldo Medeiros. **Cotas para Negros em Universidades: Função Social do Estado Contemporâneo e o Princípio da Proporcionalidade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. **Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FARIAS, Melânia N. P. “**Negro no Plural**”. Um Estudo de Caso Sobre a Construção Identitária de Negros Militantes e Não-Militantes em Campina Grande/PB. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Recife, 2004.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; BARBARELA, Eduardo; RAMOS, Pedro. Levantamento das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2013). **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, 2013, pp. 1-25.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. **Ação Afirmativa e Universidade: Experiências Nacionais Comparadas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Dominus-USP, 1965.

\_\_\_\_\_. **O Negro no Mundo dos Brancos**. Difusão Européia do Livro: São Paulo, 1978.

\_\_\_\_\_. **O Significado do Protesto Negro**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. **Brancos e Negros em São Paulo**. São Paulo: Garamond, 1971.

FERNANDES, Danielle Cireno; HELAL, Diogo Henrique. **As Cores da Desigualdade**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-Descendente: Identidade em Construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FRANCISCO, Dalmir. Comunicação, Identidade Cultural e Racismo. In: FONSECA, Maria Nazareth. **Brasil Afro- Brasileiro**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem Ética?. **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Schmidt, 1936.

FRY, Peter. **A persistência da Raça**: Ensaio Antropológico sobre o Brasil e a África Austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone; SANTOS, Ricardo Ventura. **Divisões Perigosas**: Políticas Raciais no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GATTAZ, André. A Busca da Identidade nas Histórias de Vida. In: **Anais do XII Internacional Oral History Conference**. Rio de Janeiro – Brasil, 1998.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por Uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: **a Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. **Obras e Vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GILROY, Paul. O Atlântico Negro como contracultura da modernidade. In: \_\_\_\_\_. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001, p. 33-101.

\_\_\_\_\_. **Entre Campos**: nações, cultura e o fascínio da raça. São Paulo: Annablume, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais no Início do Século XXI**: Antigos e Novos Atores Sociais. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira**: desafios, políticas e práticas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. **Afirmando Direitos**: Acesso e Permanência de Jovens Negros na Universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUBER, Rosana. **El Salvaje Metropolitano: Reconstrucción del Conocimiento Social en el Trabajo de Campo**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. **Como Trabalhar com "Raça" em Sociologia**. São Paulo: Editora 34, 2003.

\_\_\_\_\_. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a Máscara: Ensaio sobre o Racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GUPTA, Akhil; FERGUSON, James. Mais Além da 'Cultura': Espaço, Identidade e Política da Diferença. In: **O Espaço da Diferença**. ARANTES, Antonio A. (org.). Campinas, SP: Papyrus, 2000.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. Quem Precisa da Identidade?. In: **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o Poder: Movimento Negro no Rio e São Paulo**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1979.

HERINGER, Rosana. **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll: ActionAid, 2006.

HERINGER, Rosana; PINHO, Osmundo. **Afro Rio Século XXI: Modernidade e Relações Raciais no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

HENRIQUES, Ricardo. **Texto para discussão no 807**. Brasília: IPEA, julho de 2001.

INEP. **Censo da Educação Superior 2011**. Brasília: Ministério da Educação – MEC, 2012.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: O Debate sobre o Branqueamento e a Discriminação Racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (org.). **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil - 120 Anos Após a Abolição**. 2. ed. Brasília: IPEA, 2008.

JULIO, Ana Luiza dos Santos; STREY, Marlene Neves. Negros e Negras no Ensino Superior: Singularidade para a Permanência. **Revista África e Africanidades**, ano 2, n. 5, maio de 2009. Disponível em: <[www.africaeaficanidades.com](http://www.africaeaficanidades.com)>. Acesso em: 01 jul. 2012.

KUPER, Adam. **Cultura: A Visão dos Antropólogos**. São Paulo: Edusc, 2002.

LACERDA, Eugênio Pascele. **Trabalho de Campo e Relativismo: A alteridade como crítica da antropologia**. Disponível em: <[www.antropologia.com.br](http://www.antropologia.com.br)>. Mimeo, 2003.

LÁZARO, André; CALMON, Cláudia; LIMA, Silvio Cezar de Souza; OLIVEIRA, Leidiane. Inclusão na Educação Superior. Ações Afirmativas e Inclusão: Um Balanço. **Cadernos do GEA**, n. 2, p. 4-14, jul./dez. 2012.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A Noção de Estrutura em Etnologia. In: **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MAGNOLI, Demétrio. **Identidades Raciais, Sociedade Civil e Política no Brasil**. Projeto Nova Agenda de Coesão Social para a América Latina, 2008.

MAGGIE, Yvonne; REZENDE, Claudia Barcellos. **Raça como Retórica: A construção da Diferença**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Epistemologia da Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil: Um Debate em Curso. In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. SANTOS, Sales Augusto dos (org.). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2012). **Bolsas Ofertadas por Ano**. Disponível em: <[http://siteprouni.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes\\_graficas/bolsas\\_ofertadas\\_ano.pdf](http://siteprouni.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). **Reuni: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Diretrizes Gerais**. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

MOTTA, Roberto. Paradigms in the Study of Race Relations in Brazil. In: **International Sociology**. Sage Publications: USA. Volume 15, Número 4, 2000.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

MOURA, Milton. Identidades. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas (Org.). **Cultura e atualidade**. Salvador: Edufba, 2005. p. 77-92.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto Preto Quanto Branco: Estudos de Relações Raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

OLIVEIRA, Iolanda de. **A Construção Social e Histórica do Racismo e Suas Repercussões na Educação Contemporânea**. In: SOUZA, Maria Elena Viana; OLIVEIRA, Iolanda de (Orgs.). **Cadernos Penesb**. Niterói: EdUFF, 2007.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ORTIZ, Renato. Memória Coletiva e Sincretismo Científico: As Teorias Raciais do Século XIX. In: **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAIVA, Angela Randolpho. **Entre Dados e Fatos: Ação Afirmativa nas Universidades Públicas Brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas Ed., 2010.

\_\_\_\_\_. **Ação Afirmativa em Questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PARKIN, Frank. Estratificação Social. In: BOTTOMORE, Tom e NISBET, Robert (orgs.). **História da Análise Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Brasil sem racismo: programa de governo 2002 Coligação Lula Presidente**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

PEIRANO, Mariza. **A Favor da Etnografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias Desiguais: Um Estudo Sobre os Processos de Escolarização Pública de Jovens Pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O Mundo Negro: Relações Raciais e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

PINTO, L. A Costa. **O Negro no Rio de Janeiro: Relações de Raças numa Sociedade em Mudança**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

POLLACK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos 3**, vol. 2, n.3, 1989.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O Negro na Universidade**. Salvador: Novos Toques, 2002.

RISÉRIO, Antonio. **A Utopia Brasileira e os Movimentos Negros**. São Paulo: Editora 34, 2007.

RITZER, George. **Teoria Sociológica Contemporânea**. Madrid: McGraw-Hill, 1993.

RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1976.

ROSE, Nikolas. Inventando Nossos Eus. In: **Nunca Fomos Humanos: Nos Rastros do Sujeito**. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SALES JÚNIOR, Ronaldo. Democracia Racial: O Não-Dito Racista. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 18, n. 2, nov. 2006, p. 229-258.

\_\_\_\_\_. Hegemonia e pesquisa social: implicações teórico-metodológicas da Teoria Política do Discurso. Mimeo: No Prelo.

- SANSONE, Livio. **Negritude sem Etnicidade**. Salvador: Eufba: Pallas, 2007.
- SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene. **Educação, Escolarização e Identidade Negra**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.
- SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações Afirmativas e Educação Superior no Brasil: Um Balanço Crítico da Produção. **Estudos RBEP**, Brasília, v. 93, n. 234, p. 401-422, maio/ago. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Cotas nas Universidades: Análises dos Processos de Decisão**. Salvador: CEAO, 2012.
- \_\_\_\_\_. **O Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013.
- SCHAEBER, Petra. Carro do Ano, Celular, Antena Parabólica – Símbolos de uma Vida Melhor? Ascensão Social de Negro-mestiços Através de Grupos Culturais em Salvador – O Exemplo do Olodum. In: BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos. **Brasil, um país de negros?** Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 1999.
- SCHWARCZ, Lilia M. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- \_\_\_\_\_. Raça como Negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth. **Brasil Afro- Brasileiro**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
- SEGATO, Rita Laura. Cotas: por que reagimos? **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 76-87, dez/fev. 2005-2006.
- SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar no Labirinto: A Tese, um Desafio Possível**. São Paulo: Parábola, 2011.
- SEYFERTH, Giralda. O Beneplácito da Desigualdade: Breve Digressão Sobre Racismo. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Petrópolis; ABONG, 2002.
- SILVA, Mozart Linhares da. **Educação, Etnicidade e Preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.
- SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em Livros Didáticos: Estudo sobre Negros e Brancos em Livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. **O Antropólogo e sua Magia: Trabalho de Campo e Texto Etnográfico nas Pesquisas Antropológicas sobre Religiões Afro-brasileiras**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

SILVA FILHO, Penildon. **Políticas de Ação Afirmativa na Educação Brasileira: Estudo de Caso do Programa de Reserva de Vagas para Ingresso na Universidade Federal da Bahia**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SODRE, Muniz. **Claros e Escuros: Identidade, Povo, Mídia e Cotas no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SÖKEFELD, Martin. Debating Self, Identity and Culture in Anthropology. **Current Anthropology**, vol. 40, n. 4, p. 417-431. 1999.

\_\_\_\_\_. Reconsidering Identity. **Anthropos**, 2001, p. 527 – 544.

SOUZA, Jessé. **Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil–Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

\_\_\_\_\_. Raça ou Classe? Sobre a Desigualdade Brasileira. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n.5, São Paulo, mai./ago. 2005.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. Coleção Tendências. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na Universidade: Identidade e Trajetória de Ascensão Social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira**. Uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Dumará, 2003.

TUMIN, Melvin M. **Estratificação Social**. São Paulo: Pioneira, 1970.

WACQUANT, Loic. **On symbolic power and group making: Pierre Bourdieu's reframing of class**. Preface to Pierre Bourdieu Et klassespørsmål. Oslo: Forlaget Manifest, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser Negro no Brasil Hoje**. 14. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1994.

VAN MEIJL, Toon. Culture and identity in anthropology: reflections on 'unity' and 'uncertainty' in the dialogical self. **International Journal for Dialogical Science**, v. 3, n. 1, 165-190, 2008.

ZALUAR, Alba. Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: CARDOSO, Ruth (Org.). **A Aventura Antropológica**. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 1988. p. 107-123.

ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João. **Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

ZUMTHOR, Paul. **Tradição e Esquecimento**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.

# **ANEXOS**



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/06/2006

DEFINE POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS PARA  
O CONCURSO VESTIBULAR DA UEPB E DÁ  
OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO — CONSEPE, da UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA — UEPB, no uso de suas atribuições,

**CONSIDERANDO** proposição da Administração Central da UEPB de implementação de políticas afirmativas no âmbito da UEPB;

**CONSIDERANDO** que a Universidade, como Instituição Social, está cumprindo seu papel na busca de ações no campo da Educação ao implementar políticas de inclusão social;

**CONSIDERANDO** decisão unânime do CONSEPE, após amplo e profícuo debate, em reunião realizada em 19 de abril de 2006,

**RESOLVE:**

**Art. 1º** - Estabelecer política de reserva de vagas para o Concurso Vestibular da Universidade Estadual da Paraíba, a partir do ano de 2007, de acordo com critérios definidos nesta Resolução.

**Art. 2º** - Ficam reservadas 50% (cinquenta por cento) do total de vagas de cada curso de graduação da UEPB, destinadas a concorrentes aprovados no vestibular da UEPB que tenham realizado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas do Estado da Paraíba.

§ 1º – A implantação integral da reserva de vagas definida no *caput* deste artigo dar-se-á gradativamente na ordem de 10% (dez por cento) a cada ano.

§ 2º - A Universidade instituirá, até o início do Período 2007.1, política de apoio a assistência estudantil para dar suporte à implementação da política de reserva de vagas adotada.

**Art. 3º** - Critérios complementares a esta Resolução serão estabelecidos pela COMVEST e explicitados no Edital de Convocação do Concurso Vestibular.

**Art. 4º** - Fica criada a Comissão de Articulação, Acompanhamento e Implantação das Políticas Afirmativas com a finalidade de organizar o debate, analisar e oferecer propostas ao CONSEPE e à Reitoria para implementação dessas políticas.

**Parágrafo Único** – A comissão de que trata o *caput* deste artigo será composta pelo (a) Pró-Reitor(a) de Ensino de Graduação, pelo(a) Pró-Reitor(a) de Extensão e Ação Comunitária, pelo Ouvidor Geral da UEPB e por um representante da classe discente indicado pelo DCE.

**Art. 5º** - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Campina Grande (PB), 19 de abril de 2006.

**Professora MARLENE ALVES SOUSA LUNA**  
Reitora

PUBLICADA NO D.O.E. EM 12/05/2006

**RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/058/2014**

Alterar a redação do artigo 2º da  
RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/06/2006 que define a política  
de reserva de vagas na UEPB.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO — CONSEPE, da UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA — UEPB, no uso de suas atribuições,

**CONSIDERANDO** que as ações afirmativas, no âmbito das Universidades Públicas, objetivam promover a inclusão de grupos socialmente fragilizados e eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo aos mesmos a igualdade de oportunidades e a possibilidade de acesso ao Ensino Superior;

**CONSIDERANDO** que o sistema de cotas representa ação afirmativa que justifica sua legitimidade pela sua relevância social e provisoriedade;

**CONSIDERANDO** que dados levantados pelo Ministério da Educação – MEC, relativos à ocupação das vagas nos cursos de Licenciatura, no cenário nacional demonstram que mais de 80% são preenchidos por egressos da Escola Pública;

**CONSIDERANDO** os estudos realizados pela PROGRAD, no âmbito da UEPB, demonstram que mais de 65% dos estudantes matriculados nas Licenciaturas são egressos de Escola Pública;

**CONSIDERANDO** que as médias obtidas por candidatos egressos de Escola Pública e que concorrem às vagas dos cursos de Licenciatura têm sido superiores às médias obtidas pelos candidatos que concorrem às mesmas vagas pela modalidade Ampla Concorrência;

**CONSIDERANDO** que a reserva de 50% das vagas para egressos de escola pública, no caso dos cursos de Licenciatura, não mais cumpre seu objetivo;

**CONSIDERANDO** que, no caso dos cursos de Bacharelado, a reserva de 50% das vagas para egressos de Escola Pública, ainda cumpre efetivamente o objetivo fundamental da ação afirmativa;

**RESOLVE:**

**Art. 1º** – Modificar a RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/06/2006 que ficará com a seguinte redação:

“**Art. 2º** - Ficam reservadas 50% (cinquenta por cento) do total de vagas de cada curso de Bacharelado da UEPB e destinadas a concorrentes aprovados no Sistema de Seleção Unificada (SiSU) que tenham cursado (integralmente) as três séries do Ensino Médio em escolas da rede pública e que não tenham concluído Curso de graduação.”

**Art. 2º** – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Campina Grande (PB), 13 de novembro de 2014.

**Prof. Dr. ANTONIO GUEDES RANGEL JUNIOR**  
Reitor





Pró-Reitoria de Graduação

**COTA DE INCLUSÃO (BACHARELADO)**

**CADASTRAMENTO- 1ª ENTRADA**

CURSO					MATRICULA									
<input type="text"/>					<input type="text"/>									
NOME														
<input type="text"/>														
NATURALIDADE				ESTADO CIVIL				SEXO						
<input type="text"/>				<input type="text"/>				<input type="text"/>						
RG/ORGÃO EXPEDIDOR/UF							CPF							
<input type="text"/>							<input type="text"/>							
ENDEREÇO RESIDENCIAL							RUA / AVENIDA / N°							
<input type="text"/>														
COMPLEMENTO				BAIRRO				CEP						
<input type="text"/>				<input type="text"/>				<input type="text"/>						
TELEFONES				CIDADE				UF						
<input type="text"/>				<input type="text"/>				<input type="text"/>						
ENDERECO ELETRÔNICO ( E-MAIL)														
<input type="text"/>														

Declaro para os devidos fins que estou ciente de que a Lei nº 12.089 de 11 de Novembro de 2009 proíbe ao estudante ocupar, simultaneamente, duas vagas em instituições públicas de ensino superior.

Declaro para os devidos fins que estou ciente da RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/058/2014 que define a política de reserva de vagas na UEPB. Ficam reservadas 50% (cinquenta por cento) do total de vagas de cada curso de Bacharelado da UEPB e destinadas a concorrentes aprovados no Sistema de Seleção Unificada (SiSU) que tenham cursado (integralmente) as três séries do Ensino Médio em escolas da rede pública e que não tenham concluído Curso de graduação.”

Classificado (a) no SiSU de \_\_\_\_\_ para a 1ª entrada no curso de \_\_\_\_\_ desta Universidade vem, mui respeitosamente, requerer matrícula inicial no referido curso.

Neste termos,  
Pede deferimento.

Campina Grande, PB \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) Requerente



Pró-Reitoria de Graduação

**COTA UNIVERSAL (BACHARELADO/LICENCIATURA)**

**CADASTRAMENTO- 1ª ENTRADA**

CURSO

MATRICULA

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

NOME

--

NATURALIDADE

ESTADO CIVIL

SEXO

--	--	--

RG/ORGÃO EXPEDIDOR/UF

CPF

--	--

ENDEREÇO RESIDENCIAL

RUA / AVENIDA / N°

--

COMPLEMENTO

BAIRRO

CEP

--	--	--

TELEFONES

CIDADE

UF

--	--	--

ENDEREÇO ELETRÔNICO ( E-MAIL)

--

Declaro para os devidos fins que estou ciente de que a Lei nº 12.089 de 11 de Novembro de 2009 proíbe ao estudante ocupar, simultaneamente, duas vagas em instituições públicas de ensino superior.

Classificado (a) no SiSU de \_\_\_\_\_ para a 1ª entrada no curso de \_\_\_\_\_ desta Universidade vem, mui respeitosamente, requerer matrícula inicial no referido curso.

Neste termos,  
Pede deferimento.

Campina Grande, PB \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Requerente

# APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**PESQUISA DE DOUTORADO: Discutindo Trajetórias: Etnicidade, Classe e Cotas na UEPB**

Doutoranda: Melânia Nóbrega Pereira de Farias

**QUESTIONÁRIO**

1. NOME (Opcional): \_\_\_\_\_
2. CURSO: \_\_\_\_\_
3. PERÍODO: \_\_\_\_\_
4. TURNO: \_\_\_\_\_

5. QUAL A FORMA DO SEU INGRESSO NA UEPB:

A) ATRAVÉS DO SISU - COTA UNIVERSAL ( )

B) ATRAVÉS DO SISU - COTA SOCIAL ( )

C) Outra ( ): \_\_\_\_\_

6. SEXO

( ) Masculino ( ) Feminino

7. IDADE: \_\_\_\_\_

8. ESTADO CIVIL

( ) Solteiro (a)

( ) Casado (a)

( ) Viúvo (a)

( ) Divorciado (a)

( ) Outro

9. NATURALIDADE: \_\_\_\_\_

10. LUGAR ONDE MORA?

( ) zona urbana

( ) zona rural

11. TEM FILHOS? QUANTOS? \_\_\_\_\_

12. TRABALHA? EM CASO AFIRMATIVO, FAVOR INDICAR QUAL ATIVIDADE EXERCE:

---

---

13. RENDA PESSOAL:

- ( ) Até 1 salário mínimo  
( ) De 1 à 5 salários mínimos  
( ) Mais de 5 salários mínimos

14. VOCÊ TEM ALGUMA IDENTIDADE? COM QUAL DAS CATEGORIAS ABAIXO VOCÊ SE IDENTIFICARIA?

- A) ( ) Branca  
B) ( ) Negra  
C) ( ) Parda  
D) ( ) Outro: \_\_\_\_\_

15. QUAL O GRAU DE INSTRUÇÃO DOS SEUS PAIS?

- A) ( ) Analfabetos  
B) ( ) Semi-analfabetos  
C) ( ) Ensino fundamental incompleto  
D) ( ) Ensino fundamental completo  
E) ( ) Ensino médio incompleto  
F) ( ) Ensino médio completo  
G) ( ) Ensino superior incompleto  
H) ( ) Ensino superior completo  
I) ( ) Outro: \_\_\_\_\_

16. QUAL A PROFISSÃO EXERCIDA PELOS SEUS PAIS?

---

---

---

---

17. RENDA DOS PAIS:

- A) ( ) Até 1 salário mínimo  
B) ( ) De 1 à 5 salários mínimos  
C) ( ) Mais de 5 salários mínimos

18. POSSÍVEIS CONTATOS:

FONE: ( ) \_\_\_\_\_

E-MAIL: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

### **PESQUISA DE DOUTORADO:**

#### **Discutindo Trajetórias: Etnicidade, Classe e Cotas na UEPB**

Doutoranda: Melânia Nóbrega Pereira de Farias

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA (GESTORES DA UEPB)**

- 1) Qual sua visão como cidadão e gestor de uma Instituição de Ensino Superior Pública Brasileira sobre as cotas?
- 2) Quais as demandas que ensejaram a Resolução UEPB/CONSEPE 06/2006?
- 3) Quais os debates e/ou interlocutores com os quais a Instituição interagiu ao estabelecer esta resolução?
- 4) Quais eram os cenários interno e externo nos quais a UEPB estava inserida na época em que a resolução foi tematizada?
- 5) Como analisa a resolução em termos de seu alcance sócio-político?
- 6) Que mudanças a Instituição sofreu após a implementação desta Resolução?
- 7) Quais as medidas de permanência a Instituição tomou para dar oportunidade aos ingressos através da política de cotas estabelecida por esta Resolução?
- 8) Por que a Resolução UEPB/CONSEPE 06/2006 foi alterada pela Resolução UEPB/CONSEPE 058/2014?
- 9) Quais mudanças ocorreram para a Instituição e para o público alvo atingido por esta nova Resolução?
- 10) Que cenário interno e externo à UEPB enseja essa nova Resolução?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

### **PESQUISA DE DOUTORADO:**

**Discutindo Trajetórias: Etnicidade, Classe e Cotas na UEPB**

Doutoranda: Melânia Nóbrega Pereira de Farias

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA (ESTUDANTES COTISTAS NEGROS)**

#### **DADOS PESSOAIS:**

- 11) Qual sua idade? Onde mora? Mora com quem? É casado? Tem filhos (quantos e suas idades)?
- 12) Qual o seu curso? Está em qual período?

#### **FORMAÇÃO ESCOLAR:**

Fale um pouco sobre onde cursou os ensinos fundamental e médio: algumas memórias que tenha sobre este período em relação aos estudos; a relação com os colegas e com os professores; qual a formação escolar dos seus pais e irmãos (se tiver) e como os pais (família) vêem sua entrada na Universidade.

#### **IDENTIDADE:**

- 1) Como você se percebe enquanto negro? O que é ser negro para você?

- 2) A categoria negro que você escolhe para você serve para identificar também sua família? Descreva sua família.
- 3) Você tem ou já teve contato com algum movimento negro político ou cultural? De que tipo foi ou é este contato? O que este contato representa para você?

### **CARREIRA/CURSO:**

- 1) Como foi escolhida a sua carreira/curso? Conte.
- 2) Quem apoiou e quem foi contra? Quem mais influenciou? Qual é a opinião dos seus pais? Essa opinião é a mesma hoje?
- 3) Em sua opinião, existem carreiras/cursos universitários mais fáceis e mais difíceis de seguir?
- 4) Quais seriam estes cursos? Por quê?
- 5) Como você colocaria a questão da discriminação? Ela existe? Ela existe na Universidade, na UEPB? Quais as carreiras/cursos que discriminariam mais e quais as que discriminariam menos?
- 6) Você observa algum tipo de discriminação aqui no CCHE?
- 7) O que acha do seu curso?
- 8) Quais são suas expectativas em relação a sua carreira/curso universitário?

### **COTAS:**

- 1) O que acha do sistema de cotas implantado pela UEPB?
- 2) A cota mudou algo em sua vida? Em quê sentido?
- 3) Em sua opinião como a cota contribui ou não na sua formação acadêmica e pessoal?