



UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

NILDA RODRIGUES DE SOUZA

**AÇÕES AFIRMATIVAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS:
UMA ANÁLISE SOBRE A IMPLANTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS**



ARARAQUARA – SP
2017

NILDA RODRIGUES DE SOUZA

**AÇÕES AFIRMATIVAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS:
UMA ANÁLISE SOBRE A IMPLANTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS**

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Departamento, Programa Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título Doutora em Ciências Sociais.

Linha de pesquisa: Cultura, Democracia e Pensamento Social

Orientador: Dr. Jose Antônio Segatto

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – SP
2017

SOUZA, Nilda
Ações Afirmativas em Universidades Públicas
Brasileiras: uma análise sobre a implantação das cotas
raciais/ Nilda Souza - 2017
245 f.
Tese - (Doutorado em Ciências Sociais)
Universidade Estadual Paulista "Julio
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e
Letras (Campus, Araraquara)
Orientador: Jose Antonio Segatto
1. Elias, . 2. Bourdieu . 3. Fernandes . 4.
Cotas Raciais . 5. Ações Afirmativas . I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

TERMO DE APROVAÇÃO

**AÇÕES AFIRMATIVAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS:
Uma análise sobre a implantação das Cotas Raciais**

NILDA RODRIGUES DE SOUZA

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Departamento, Programa Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título Doutora em Ciências Sociais.

Data da defesa: 19/04/2017

Membros componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. JOSÉ ANTONIO SEGATTO

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof. Dr. DAGOBERTO JOSÉ FONSECA

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof. Dra. MARIA TERESA MICELI KERBAUY

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof. Dra. MARIA JOSE DE REZENDE

Universidade Estadual de Londrina

Membro Titular: Prof. Dra. VERA ALVES CEPÊDA

Universidade Federal de São Carlos

Local: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Este espaço é aquele em que fazemos os agradecimentos de várias ordens às pessoas importantes na trajetória de desenvolvimento do trabalho acadêmico. No entanto, farei minha predileção de forma diferente. Como escreveu o sociólogo Max Weber, o ponto de partida de estudo de um objeto ou um fenômeno está imbricado nos julgamentos que fazemos sobre esse objeto respectivo, e com isso, no desenvolvimento do estudo, darei o caráter científico.

A minha relação com a compreensão sobre o papel das ações afirmativas, em especial as “Cotas Raciais”, tem uma trajetória cheia de injunções que fizeram com que direcionassem a minha caminhada e me tirassem da condição de predestinação de ser uma pessoa que não teria condições de mudar a direção de sua vida.

Meu pai sempre dizia que seria difícil mudar a vida que estava traçada. Desde criança ouvia que o meu lugar já estava certo na sociedade, ou seja, teria que me casar e ser mãe, pois esta seria a condição destinada a mulheres da minha origem pobre e que por ser preta estudaria para que mesmo? Para limpar o chão dos brancos e ricos, ou ser babá, pois o único espaço de trabalho para uma mulher negra era ser doméstica, ou babá ou cozinheira.

Estudei em escola regular até os 12 anos. A partir de então, meu pai me levou para aprender o trabalho na lavoura, juntamente com meus outros três irmãos. No local só havia escola para o que hoje chamamos séries iniciais (ensino fundamental). A escola para terminar o que hoje é o fundamental II ficava a 9 km. E, claro, ele já tinha sentenciado que não precisava mais estudar, o que eu tinha estava bom; nem ele e menos minha mãe tinham ido tão longe.

Nesse período descobri que poderia encerrar ao menos o fundamental por meio de uma escola que se chamava Centro de Estudos Supletivos. Descobri-a graças a uma carta enviada a um programa de rádio que fazia previsões astrológicas na cidade de Londrina. A apresentadora, após ler a carta, perguntou se alguém podia ligar para a emissora comunicando se havia uma forma de estudar na cidade sem ter que ser presencial. A resposta foi imediata, com o endereço do local e o telefone. Depois eu e minha mãe nos empenhamos em convencer meu pai. Levamos dois meses para consegui-lo e, então, indo e vindo uma vez por mês pegava o material e

fazia de 3 a 5 provas por disciplina. Levei um ano e meio e terminei o fundamental II, mas não tinha idade para me matricular no segundo grau (hoje ensino médio).

Faltavam alguns anos para a maioridade. E, mas eu não estava a fim de esperar, comecei um processo árduo de pressão sobre minha mãe que passou a se desentender com meu pai. Resolvi sair de casa e fazer as minhas opções. No entanto, com o agravamento dos confrontos (brigas, espancamentos, discussões exaltadas, etc.), meu pai resolveu me liberar mais cedo para cumprir o meu destino de trabalhar de doméstica. Ele fez questão de procurar a casa e me entregar dizendo à família que era totalmente contra, mas que eu insistia em perder tempo com escola, que me dessem serviços domésticos, que trabalhasse bastante e que assim não iria ter tempo para ficar pensando em escola.

Eles ouviram atentamente, combinaram o pagamento (um salário mínimo) que, em princípio, meu pai viria pegar, mas a “patroa” achou desnecessário, já que eu deveria definir o que fazer com o pouco dinheiro. Em três meses na casa os patrões perceberam que meu interesse pelos estudos era algo sério, desde o atendimento a ligações telefônicas, rotina de recados e organização do escritório de trabalho deles (eu organizei e etiquetei os livros e outros cadernos por assunto). Numa supervisão do trabalho, o patrão me olhou e disse que, realmente, não poderia ficar naquele espaço. Pois a secretaria dele, em 18 anos nunca teve a percepção que eu tinha sobre organização. Por isso, eu iria ser matriculada numa escola particular. Estudei dois anos num colégio particular próximo à residência onde trabalhava. Esse período de tempo foi muito complexo, pois na sala de aula todos se tratavam pelo sobrenome, e eu não tinha um para destacar. Entendi então, o que era distinção. Era o ensino noturno. Boa parte dos alunos vinham de famílias decadentes financeiramente, devido a recessão econômica da década de 1990, e, como não podiam pagar as mensalidades do período matutino, optavam pela noite, para terem descontos.

Eu não tinha sobrenome tradicional, mas todos sabiam que eu era empregada da família Garcia Molina (sócios da empresa de ônibus Viação Garcia) e as caçoadas eram comuns, o que me fez perceber que tinha de pagar um preço pela minha decisão, mas isso não afetou no início. Logo no primeiro bimestre as notas eram as melhores da sala. Os alunos se olhavam e perguntavam como isso era possível; algumas meninas se aproximaram de mim para conversar e estudar. Os

professores ao devolverem as provas, sempre me apontavam para mim dizendo que era muito boa e que eles eram ruins. Essa comparação me entristecia. Aguardei dois anos e depois com 17 anos me matriculei na rede pública.

Nos três anos de ensino médio, fazia cursos de qualificação (rotinas de escritório, manuseio de notas fiscais, datilografia, auxiliar de departamento, rotina bancária *etc.*) todos os cursos eu fiz no SENAC. A empresa indicava os locais onde poderíamos trabalhar ou deixar currículos com oportunidades de emprego. Sempre tive o currículo aceito, agendava a entrevista, mas a vaga era negada sem justificativa. A pessoa olhava de cima abaixo, fazia a entrevista e pedia para aguardar ligação. Um detalhe os patrões autorizavam me nessas incursões, desde que não atrapalhasse o serviço doméstico. Hoje penso: possivelmente sabiam que não ia dar em nada). Nunca fui chamada, e sempre via a vaga no jornal (não tinha experiência, mas fazia algumas coisas na casa e tinha carta de referência).

Eles me aconselharam a cursar a universidade e que deixasse de lado essa luta inglória. Eu poderia fazer um concurso público, ser administradora de empresas, ser uma advogada, pois resolvia as coisas entre eles e os outros empregados da casa (sem atritos). Segui o conselho em parte. Aos 19 anos entrei na Universidade Estadual de Londrina no curso de Ciências Sociais. Eles acharam um absurdo; o curso não ia me dar retorno, mas respeitaram minha decisão. Meu interesse pelo curso foi a carga de leitura, pois soube que era farta e complexa (mesmo sem saber para que servia).

Na Universidade vi que ser uma boa aluna dependia de ter tempo para as leituras complexas, ter livros e fazer muitas fotocópias. Era aluna do noturno e claro enfrentei a indiferença de alguns docentes. Na sala em 1995 éramos, inicialmente, em 43. Alguns estavam lá só para manter seus trabalhos e conseguir promoções- eram funcionários públicos, outros por hobby, outros para aprofundar questões mais conceituais e outros por quererem seguir a carreira de professor numa Universidade. E eu queria estudar. Passei a usar uma parte do salário de doméstica para pagar as fotocópias e transporte; a outra parte ia para minha família. Foi bem difícil, não tinha dinheiro para mais nada. Por isso optei por um estágio remunerado que, em princípio, seria por dois anos, na antiga Telepar. Pedi dispensa do trabalho doméstico, no qual permaneci por 7 anos. Lá recebia o vale refeição; era minha maior ostentação, conseguia fazer compras mensais para casa de meus pais para onde retornei, que já

tinham saído da lavoura nunca tinham visto certos produtos que lhe levassem. O salário de estagiária que era duas vezes maior que o de empregada doméstica e me auxiliou a comprar livros (Maquiavel, Durkheim, Vitor Nunes Leal, Sergio Buarque de Holanda, entre outros) e a melhorar as roupas de frio, na universidade, a noite faz muito frio, visto haver gramado e uma quantidade de arvores. Enfim o terceiro ano foi bem mais produtivo. Podia estudar no estágio e ainda tirar dúvidas com os profissionais que eram da sociologia. Minhas notas melhoraram e não tive que fazer exames nesse período. Em anos anteriores tinha que escolher qual disciplina ficaria para exame (fiz o sistema seriado) no fim do ano.

No ano fim do ano (1997) recebi a informação de que devido à privatização da Telepar, o setor seria extinto e por isso não fariam a renovação do estágio. Nesse mesmo período, uma colega de turma me deu um folheto que divulgava um concurso de projetos (organizado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB e um Partido da base de apoio do governo Fernando Henrique), que oferecia uma bolsa de estudos por 10 meses, que era maior que a do estágio. Inscrevi me em uma proposta, que me levou a professora Maria Jose. Ao expor a minhas pretensões ela me encaminhou para as pessoas que poderiam me auxiliar fornecendo referências teóricas. Conheci a professora Ileizi e ela me indicou algumas bibliografias. Desenvolvi o projeto discutindo a reforma do ensino médio na década de 1990 e as mudanças no mercado de trabalho. a ideia foi inspirada no fato que fiquei por cinco anos tentando sair da condição de doméstica e se inserir em outros espaços, e achava que era apenas devido a recessão econômica e o segundo grau que não ajudava na formação profissional. Em 1998 selecionaram 12 projetos e o meu estava entre eles.

O desenvolvimento desse trabalho e a bolsa foram fundamentais para o que me tornei na academia. Aprendi a estudar, fazer resumos, participei de projetos, pude viajar com os colegas para fazer apresentações sobre a pesquisa, aprendi a mexer com computador, usar a ABNT etc. E consegui fazer o estágio (agora tinha dinheiro para comprar material, principalmente tinta para impressora, visto que a UEL tinha computadores e impressoras disponíveis). Viajei pela primeira vez de avião a Brasília, onde fui apresentar a monografia o final no Congresso Nacional, e recebi um certificado de menção honrosa. Na classificação geral fiquei em 4º (quarto) lugar, três primeiros ganharam recursos financeiros e eu ganhei um convite para fazer

especialização na Nova Zelândia, por conta da CRUB, mas recusei por estar em período de formatura. Também estava com a saúde debilitada e meu inglês ainda esra fraco. Conclui a licenciatura em 1999, e fiz a matrícula no bacharelado.

Continuei o bacharelado (2000), cursei a especialização (2001) e o mestrado (2004) (como sendo bolsista pela CAPES) discutindo sobre educação e trabalho, em vista obter ocupações melhores (sendo auxiliar educativo – 1999/2000; estagiaria na COHAB-1999/2001, educadora social (2002), auxiliar administrativa em uma ONG- 2003-2004), mesmo após a licenciatura. Em 2004 lecionei numa faculdade particular e fiz concurso para professora de sociologia na rede estadual. Em 2008 passei em um teste seletivo para o Departamento de Ciências Sociais na UEL, e em 2009 assumi o cargo de professora na rede estadual.

Quando trabalhava na condição de professora colaboradora recebi um convite da Prof.^a Ileizi para fazer parte do LEAFRO – Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros, que tinha um projeto aprovado pelo Programa Universidade Sem Fronteiras da Secretaria Estadual de Tecnologia- Pr (2008 a 2010). No projeto assumi a função de formadora de recém-graduados e graduandos para trabalhar a lei 10.639/2003 na rede municipal e estadual de ensino. O momento foi fundamental para escolha de um futuro objeto de análise foi tive acesso a outros referenciais sobre as relações raciais, como Carlos Hasenbalg, Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Antônio Sergio Guimarães, Petronilha Beatriz e Silva Gonçalves e Valter Roberto Silvério, Geledes, Fundação Palmares, *etc.*

Hoje percebo que muitas das adversidades que encontrei tiveram como causa ou deveram-se a trajetória que deu forma a percepção do que um indivíduo de pele escura sofre no país, vários tipos de situações, como racismo, preconceito e discriminação. Assim, não escolhi trabalhar com as ações afirmativas, foram elas que me escolheram. Graças a essa escolha realizei uma reflexão que revelou haver muitas outras ações a serem realizadas em nosso país no sentido de torná-lo mais equitativo.

Dessa forma, uso este espaço para apresentar as pessoas importantes para a realização da proposta que resultou nesta tese. Manifesto os meus sinceros agradecimentos e eterna gratidão.

À professora Maria Nilza pela inserção no projeto da SETI.

À professora Ana Cleide por estimular a análise sobre os ex-cotistas, pois nas formações eram constantemente cobrados quanto a trajetória dos egressos após as cotas.

Ao professor Claudinei Carlos por discutir meticulosamente sobre a contribuição de Florestan Fernandes e Roger Bastide para as relações raciais.

À professora Maria das Graça, coordenadora Geral da Fanorpi, que apoiou o afastamento da Instituição na época da seleção para o doutorado.

Ao professor Ronaldo Baltar (na época chefe do Departamento de Ciências Sociais) pelo apoio, pelo fato de estar em um segundo contrato com a UEL e tive que me ausentar em alguns momentos para cumprir os créditos do doutorado.

Ao professor José Antônio Segatto que auxiliou na feitura do trabalho fornecendo me materiais históricos (Gorender, Viotti, Murilho Carvalho, Octavio Ianni etc.) e me conduzindo na orientação.

À professora Lucila Scavone que estimulou a leituras de Norbert Elias, autor fundamental para alicerçar o trabalho teórico.

Universidade de Brasília:

Às professoras Rosângela e Tânia Costa (Associação dos Ex-Alunos da UnB), que, ao me receberem deram um importante suporte no contato com os professores da instituição, fornecendo *email*, telefones de seus departamentos.

Ao professor Jacques Velloso por discutir sobre o uso das variáveis: egressos e não egressos.

Ao professor Joaze Bernardino Costa por indicações de leituras preciosas sobre as cotas raciais na UnB e as ações afirmativas norte-americanas.

Ao professor Sales Augusto dos Santos por autorizar-me a usar o relatório de pesquisa sobre as cotas raciais na Unb, assim como, no fornecimento de artigos sobre as ações afirmativas no Brasil.

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

À professora Maria Alice Rezende Gonçalves do NEAB, por indicar os principais centros de documentação sobre os alunos da UERJ (CAIAC e a Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil – GEA/FLACSO);

A Professora Elielma Ayres Machado que indicou pesquisas feitas sobre cotista e ex-cotistas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro.

IESP – GEMAA

Ao professor Luiz Augusto Campos que indicou pessoas atuantes e importantes para o desenvolvimento das ações afirmativas.

Universidade Federal do Rio de Janeiro

À professora Rosana Heringer pelas indicações de leitura valiosas sobre pesquisas referentes as ações afirmativas e aos egressos negros cotistas.

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro

Às professoras Maria Clareth Gonçalves Reis do NEAB e Shirlena Campos de Souza Amaral, que destacaram as ações feitas pela UENF.

Aos professores da Banca Avaliadora (Unesp) Jose Antonio Segatto, Dagoberto José Fonseca e Maria Teresa *Miceli* Kerbauy, Maria Jose Rezende (UEL), Vera Alves Cepêda (UFScar) pelas riquíssimas contribuições.

À professora Ângela Maria de Sousa, pró-Reitora de Graduação (UEL) por não criar obstáculos no acesso aos dados restritos dos egressos cotistas para as entrevistas.

A Izabel Maria Diniz Técnica da PROGRAD (UEL) pelo fornecimento dos dados (cotistas negros matriculados, evadidos e concluintes).

A Daniela Sana pela contribuição com as transcrições, pois não consegui fazer todas.

Aos professores Maria Evilma (texto da qualificação), Sueli Monteiro (texto final de defesa) e Aluysio Fávoro pelas leituras detalhadas sobre a construção textual.

Aos egressos negros cotistas que cederam algumas horas de seu tempo para compartilhar as dores e alegrias, como alunos e como profissionais.

A todos os meus companheiros de jornada no Colégio Estadual Polivalente que ajudaram, dando suporte seja nos horários seja, em trocas de aulas, aplicação de provas, para que pudesse viajar a Araraquara para as orientações.

Aos meus amigos e familiares, em especial minha mãe (hoje meu pai já mudou a forma de pensar e valoriza mais os estudos) que está sempre apoiando, brigando e sensibilizando os demais para seguirem o mesmo caminho.

Imensamente grata a todos!!!

Dedico a ...

Vozes-mulheres

A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio. ecoou lamentos de uma infância perdida.

A voz de minha avó ecoou obediência aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe ecoou baixinho revolta no fundo das cozinhas alheias debaixo das trouxas roupagens sujas dos brancos pelo caminho empoeirado rumo à favela.

A minha voz ainda ecoa versos perplexos com rimas de sangue e fome. (...)

O ontem – o hoje – o agora.

Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância o eco da vida-liberdade.

Conceição Evaristo

LISTA DE ABREVIATURAS

ADINs - Ações Diretas de Declaração de Inconstitucionalidade
ALERJ - Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
CAIAC – Coordenação de Avaliação e Inovação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAP - Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CBI – Centro Biomédico
CCS – Centro de Ciências Sociais
CEH – Centro de Educação e Humanidades
CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COHAB - Companhia de Habitação de Londrina
CONSU - Conselho Universitário
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CTC – Centro de Tecnologia e Ciências
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FIES – Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNB – Frente Negra Brasileira
GEA – Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil
GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa)
IES – Instituições de Ensino Superior
IESP - Instituto de Estudos Sociais e Políticos
INPB – Instituto do Negro Padre Batista
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LEAFRO – Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros
MNU – Movimento Negro Unificado
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
ONG – Organização não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PAE– Programa de Apoio ao Estudante
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
PROINICIAR – Programa de Iniciação Acadêmica
PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento e Administração
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes
SAA – Secretaria de Assuntos Acadêmicos
SADE - Sistema de Acompanhamento do Desempenho de seus Estudantes
SR1 – Sub-Reitoria de Graduação
TEN – Teatro Experimental Negro
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNB – Universidade de Brasília
UNEB – Universidade Estadual da Bahia

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ANO, GRADUAÇÃO E OCUPAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	180
QUADRO 2 – FORMAÇÃO ESCOLAR DOS PAIS	1822
QUADRO 3 – FORMAÇÃO ESCOLAR DAS MÃES	1822
QUADRO 4 – DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS	2011

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. OS REFERENCIAIS DE NORBERT ELIAS E DE PIERRE BOURDIEU.....	244
2.1 Conceitos de capital, campo e <i>habitus</i> em Bourdieu.....	288
3 UMA ANÁLISE DO CONTEXTO BRASILEIRO A PARTIR DO RECORTE RACIAL: OCTAVIO IANNI, FLORESTAN FERNANDES E CARLOS HASENBALG	322
3.1 Escravidão, capitalismo e a metamorfoses de negros e elite branca no Brasil em Ianni	322
3.2 Os ajustes inter-raciais pós abolição na visão de Florestan Fernandes.....	388
3.3 As desvantagens cumulativas da população negra de acordo com Carlos Hasenbalg	477
4 INDICADORES EDUCACIONAIS E OCUPACIONAIS: DESIGUALDADES ENTRE BRANCOS E NEGROS.....	533
5. ORGANIZAÇÕES NEGRAS, AÇÕES AFIRMATIVAS, COTAS RACIAIS E A LEI 12.771/12	655
5.1 As principais ações das primeiras organizações negras (Frente Negra e Teatro Experimental Negro)	666
5.2. O Movimento Negro Unificado (MNU) e suas principais ações.....	80
5.3 A importância do Instituto do Negro Padre Batista no combate às injustiças sociais	85
5.4 Movimentos Negros e As Ações Reparativas	87
5.5 PVNC e EDUAFRO: Programa Universidade Para Todos (Prouni); Programa Diversidade na Universidade; Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)	92
6 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: COTAS RACIAIS E A LEI Nº 11.711/2012	105
6.1 A trajetória das cotas universitárias.....	110
7 AÇÕES AFIRMATIVAS, COTAS RACIAIS E IES (UERJ, UENF, UNEB, UnB E UEL)	11030
7.1 Ações Afirmativas: equidade e justiça social.....	130
7.2 UERJ, UENF, UNEB, UnB e as cotas raciais.....	1328

7.2.1 A experiência das ações afirmativas na UERJ: cotas raciais	138
7.2.2 As principais dificuldades dos ex-cotistas negros na UERJ	1398
7.3 Universidade Estadual do Norte Fluminense – Darcy Ribeiro/UENF: cotas raciais, ingressos, cursos procurados e evasão	1482
7.4 A experiência da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) com as ações afirmativas	1528
7.5 Universidade de Brasília: sistema de cotas e ex-cotistas negros	158
7.5.1 A trajetória dos ex-cotistas negros na UnB:	164
8. AÇÕES AFIRMATIVAS, COTAS RACIAIS E A AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS COTISTAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	1755
8.1. Ações afirmativas na Universidade Estadual de Londrina	16776
8.2 Cotas raciais: refletindo sobre os resultados	17680
8.2.1 Trajetórias pessoal e escolar anteriores à universidade.....	1811
8.2.2 Primeiras Impressões de Ex-Cotistas Sobre o Sistema de Cotas.....	1877
8.2.3 Permanência, dificuldades e desafios enfrentados pelos Ex-Cotistas	1911
8.3 Avaliação geral dos ex-cotistas sobre as Cotas Raciais da UEL	2056
8.4 Os egressos cotistas da UEL e as situações de racismo, preconceito e discriminação	2166
CONCLUSÕES EM TESE	2266
REFERÊNCIAS.....	230
APENDICE	244

RESUMO

A tese busca realizar uma análise da trajetória de implantação das ações afirmativas no Brasil - nas universidades públicas (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF; Universidade do Estado da Bahia – UNEB; e Universidade de Brasília-UnB) pioneiras, bem como, na Universidade Estadual de Londrina-UEL (que não está entre as pioneiras, mas pela proximidade nos permitiu acesso aos egressos cotistas negros) - no período que compreende de 2002 a 2015. Para desenvolver a pesquisa, buscamos referenciais documentais baseados em leis, em editais de seleção dos cotistas negros, relatórios anuais das instituições de ensino superior, artigos, monografias, dissertações, teses, discussões teóricas sobre a escravização e pós-abolição no Brasil entre outros, que nos permitissem entender a composição social brasileira. Além da parte documental, usamos como base teórica a contribuição de Norbert Elias (processo civilizador, *habitus* social), de Pierre Bourdieu (*habitus*, capital, campo), de Florestan Fernandes (ajustamentos inter-raciais), de Otavio Ianni (metamorfose do escravo em negro) e de Carlos Hasenbalg (desvantagens cumulativas). Os autores nos proporcionam entender o contexto de elaboração e inserção de ações afirmativas, em especial as cotas raciais. Para maior situação da problemática que envolve as cotas raciais, além da coleta de dados, fizemos entrevistas com alguns egressos cotistas negros da Universidade Estadual de Londrina. Como resultado demonstramos as dificuldades de implantação das ações afirmativas, em especial, as cotas raciais universitárias, nas instituições superiores do Brasil, bem como, analisamos as ações “afirmativas”, empreendidas pelo Estado brasileiro, as quais servem para amenizar possíveis confrontos, visto que o Estado brasileiro participou de Conferências da ONU e fez acordos internacionais para a amenização das desigualdades racial e social.

Palavras-chaves: Cotas Raciais; Universidade; Políticas; *Habitus*.

ABSTRACT

The thesis aims to carry out an analysis of the path of implementation of affirmative actions in Brazil - in the public universities (University of the State of Rio de Janeiro - UERJ, State University of the Northern Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, State University of Bahia - UNEB and University Of Brasilia-UnB), as well as in the State University of Londrina-UEL (which is not among the pioneers, but because of the proximity allowed us access to black graduates) - in the period from 2002 to 2015. To develop the research , We searched for documentary references based on laws, black quotations, annual reports of higher education institutions, articles, monographs, dissertations, theses, theoretical discussions about enslavement and post-abolition in Brazil among others, that allowed us to understand The Brazilian social composition. In addition to the documentary part, we use as a theoretical basis the contribution of Norbert Elias (civilizing process, social habitus), Pierre Bourdieu (habitus, capital, field), Florestan Fernandes (interracial adjustments), by Octavio Ianni (metamorphosis of the slave In black) and Carlos Hasenbalg (cumulative disadvantages). The authors allow us to understand the context of elaboration and insertion of affirmative actions, especially racial quotas. In order to better deal with the problems involving racial quotas, in addition to data collection, we conducted interviews with some black quotaters from the State University of Londrina. As a result, we demonstrate the difficulties of implementing affirmative actions, especially university racial quotas, in the higher institutions of Brazil, as well as analyzing the "affirmative" actions undertaken by the Brazilian State, which serve to mitigate possible confrontations, since The Brazilian State participated in ONU Conferences and made international agreements to alleviate racial and social inequalities.

Keywords: Racial Quotas; University; Policies; Habitus.

1.INTRODUÇÃO

O projeto original da tese, antes da qualificação pretendia analisar a inserção dos negros ex-cotistas, os quais enfrentam situações de discriminação e de preconceito num mercado de trabalho que segue o modelo de capitalismo atual, a partir das universidades pioneiras na implantação de ações afirmativas. Como objetivos específicos, discutiríamos e relacionaríamos a integração entre políticas públicas, qualificação e escolarização com uma suposta tensão entre capital e trabalho. Pretendíamos nos debruçar sobre os cursos que mais garantissem acesso ao mercado de trabalho para os egressos cotistas negros. Realizaríamos estudos e análises, dentro da relação entre *trabalho, capital e educação*, a respeito dos princípios norteadores das políticas públicas ditas “afirmativas” (assim batizadas pelos idealizadores e pelos movimentos defensores), aprofundando-os a respeito do papel da educação na formação profissional dos indivíduos. Por fim, discutiríamos se as “ações afirmativas” cumpriam apenas funções de controle de conflitos sociais ou se realizariam o desejo de seus idealizadores, qual seja, o da integração dos egressos cotistas negros à sociedade de classes, no dizer de Florestan Fernandes em *A integração do negro na sociedade de classes* (1965).

Nesse sentido, a preocupação, primeira, consistiria em analisar se as ações afirmativas, em vigor desde 2002 nas universidades pioneiras (nas universidades públicas (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF; Universidade do Estado da Bahia – UNEB; e Universidade de Brasília-UnB) com sistemas de cotas para negros, bolsas e incentivos para garantir permanência nas universidades *etc.*, estariam propiciando o acesso ao mercado de trabalho após a graduação e ampliando os rendimentos da população economicamente ativa desse segmento étnico-racial. A problematização da análise seria norteada pela intenção, tanto de verificar em que medida as políticas compensatórias estariam ou não inserindo os egressos negros cotistas no mercado de trabalho atual, como de questionar: para quais cursos? Caso os egressos tenham conseguido romper com a realidade do desemprego, de que forma isso teria sido?

Como hipótese – possível de confirmação ou de descarte), defenderíamos que as políticas ou ações “afirmativas”, encetadas pelo Estado brasileiro, e as

reformas na educação, ainda não resolveram o problema de inserção no mercado de trabalho devido à falta de postos de trabalho no mercado.

No entanto, ao fazermos a primeira versão da tese para qualificação, surgiu a preocupação com a disponibilidade de tempo para verificar as variáveis de recursos para coletar dados. Deparamo-nos com localizações – distantes- e surgiram outras inquietações a respeito do objeto de pesquisa: uma pesquisa sobre egressos e mercado de trabalho envolve conferir não só a situação de ex-cotistas negros, mas também de ex-não-cotistas, para verificar a situação dos que estiveram na universidade no mesmo período e no mesmo curso, visto que brancos, amarelos, *etc.*, também podem enfrentar dificuldades de ingresso no mercado, dependendo da região e suas características. No caso, as IES estão em localidades bastante diferentes, como Nordeste (Bahia), Centro-Oeste (Brasília-DF), Sudeste (Rio de Janeiro) e Sul (Londrina- PR). Declaramos que o percurso do trabalho foi alterado também devido às questões discutidas e às sugestões de diversos professores, com os quais dialogamos nas instituições pesquisadas e na banca de qualificação.

Por conseguinte, após reformulações e ajustes enfatizamos que o texto a ser apresentado ressaltará sobre as ações afirmativas, implantadas nas universidades pioneiras (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Universidade de Brasília-UnB) e na Universidade Estadual de Londrina, dando ênfase às Cotas Raciais. A nossa análise examinara se as ações afirmativas serviriam como instrumentos, para modificar expectativas sejam elas, subjetivas (ter conhecimentos sobre as questões que geram a exclusão social, entender a posição dentro do processo) sejam objetivas (o acesso à universidade fez que a posição social, econômica dos egressos se alterasse).

A pesquisa documental fizemo-la em bases como: artigos, monografias, dissertações, teses e relatórios sobre os cotistas e ex-cotistas negros que estiveram nas IES no início das cotas raciais em 2003 a 2005. Também usamos editais referentes às comissões de seleção para vestibulares fim de estarmos a par do número de inscritos e aprovados pelo sistema de cotas. Vamos usar as falas dos principais sujeitos negros que foram usuários das cotas raciais, por isso, optamos em incluir a Universidade Estadual de Londrina. Entramos em contado com à PROGRAD (Pro-Reitoria de Graduação) e obtivemos três listas nominais com endereços

eletrônicos e telefones dos ex-cotistas negros e pardos que entraram nos 2005 a 2007 e concluíram sua graduação. Eram ao todo 481. Enviamos vários *e-mails*, dando preferencialmente aos ex-cotistas que ingressaram em 2005 e 2006 e conseguimos a resposta de 26 ex-cotistas. Contudo, apenas 20 se mostraram interessados em fornecer informações sobre sua trajetória (pessoal, acadêmica, profissional e avaliação das cotas raciais). As questões foram abertas e a coleta das respostas se deu em conversas pessoais, por *e-mail*, por vídeos-conferência pelo *Facebook* e pelo *Whatsapp*.

Para proceder à análise usamos os conceitos de Norbert Elias, em especial, o processo civilizador e o *habitus* social, que apesar de parecer antagônico às reflexões elisianas, observamos que após a abolição da escravatura o processo civilizador em construção, não congregou todos os grupos sociais. Outro autor utilizado é Pierre Bourdieu, que trata as matrizes de percepções, apreciações estruturadas e estruturantes (Bourdieu), as disposições (*habitus*) alcançadas pelos grupos sociais. Na sociedade brasileira o *habitus*, ou seja, as disposições obtidas pelos negros não são aquelas que permitem a maioria conquistar e galgar posições que os insira no bem-estar social, e sim aquelas que os incluem na posição de desvantagem, pois não tem acesso à capitais seja cultural ou econômico ou acadêmico, para atuar no campo, principalmente profissional que lhe aprouver.

Há nesse processo apenas o reconhecimento de que o negro tornou se livre, e que deixando de ser mercadoria, não teve acesso ao bem-estar da sociedade. O acesso não lhe é possibilitado, pelo fato de as relações sociais, estarem ancoradas nos *mores* (Ianni) herdados do período escravista. *Mores* implantados nos ajustamentos inter-raciais (Fernandes) que colocaram o negro, em situação de inferioridade e subalternidade. Dessa forma, o negro está inserido num quadro de desvantagens acumulativas (Hasenbalg). Geração após geração, as alterações são morosas, conforme mostraremos no capítulo *Indicadores educacionais e ocupacionais: desigualdades entre brancos e negros*.

Para mostrar que as ações afirmativas se tornam um instrumento importante de mudança, usamos os indicadores sociais (históricos e mais atuais) que revelaram as desvantagens da população negra, seja na educação seja nas ocupações profissionais. Aproveitamos, também, para traçar a trajetória de algumas organizações negras que realizaram ações na tentativa de mudar a composição social

brasileira, seja, recorrendo as leis criadas para dar espaço aos negros (principalmente em partidos políticos, cargos públicos) seja ofertando vestibulares populares, para a sua inserção na universidade.

A pesquisa está dividida em oito capítulos. Os primeiros capítulos (do segundo ao terceiro) compreendem os referenciais teóricos, subdivididos: Os referenciais de Norbert Elias; Pierre Bourdieu: conceitos de capital, campo e *Habitus*; Uma análise do contexto brasileiro a partir do recorte racial: Octavio Ianni, Florestan Fernandes e Carlos Hasenbalg; Escravidão, capitalismo e a metamorfose no Brasil de negros: Octavio Ianni; Os ajustes inter-raciais pós-abolição: Florestan Fernandes; As desvantagens cumulativas da população negra: Carlos Hasenbalg. No quarto capítulo apresentamos os indicadores educacionais e ocupacionais.

A partir dos capítulos quinto e sexto discutimos sobre: a atuação de algumas organizações negras, as ações afirmativas, as cotas raciais e a Lei 12.771/12. Ao debater as organizações negras damos ênfase a Frente Negra Brasileira (FNB), ao Teatro Experimental Negro (TEN), ao Instituto do Negro Padre Batista (INPB); a EduAcafro, entre outras. Nossa intenção, é discutir o quanto algumas organizações foram importantes para a trajetória legal das ações afirmativas. Para isso, recorreremos dois capítulos: *As principais ações de algumas organizações negras (Frente Negra e Teatro Experimental Negro)* e *A Institucionalização das Ações Afirmativas no Brasil: cotas raciais e a Lei nº 11.711/2012*.

Dando continuidade ao trabalho nos capítulos sétimo e oitavo trataremos das *Ações afirmativas: equidade e justiça social* abordando a possibilidade de as ações afirmativas serem uma forma de estabelecer a equidade e a justiça social. Em seguida examinamos a trajetória das cotas raciais em *UERJ, UENF, UNEB, UNB e As Cotas Raciais* destacando a implantação das cotas raciais nas IES (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Universidade de Brasília-UnB) mostrando as dificuldades que tal implantação acarretaram. Na sequência, em *Universidade Estadual de Londrina: uma avaliação das cotas raciais*, demonstramos os problemas e os benefícios da implantação das cotas raciais. Também daremos destaque as situações de racismo, preconceito e discriminação apresentadas pelas entrevistas e a avaliação sobre as cotas, e destacando a importância para mudar ou conservar a composição social brasileira, no sentido de metamorfosear as

consequências como a discriminação, o preconceito racial e o racismo.

Concluindo a tese, realçamos a importância das cotas raciais, como ações afirmativas, de forma a abrir espaço no campo universitário para a população negra, no sentido de aumentar-lhe o nível de formação. Entendemos que por ser uma política distributiva, o regime de cotas foi usado para amenizar os confrontos do Estado brasileiro, seja de ordem externa com a ONU seja de ordem interna com as organizações negras. Para que as cotas sejam uma alavanca para mudar o *habitus* social, e desconstruir os ajustes inter-raciais e eliminar as desvantagens cumulativas entre negros e brancos são necessárias outras ações que envolvam a sociedade e o Estado.

No entanto, ainda nesse espaço achamos pertinente esclarecer por que optamos trabalhar com as expressões população negra e a categoria negro, usamos por fazerem parte do perfil populacional em situação social, econômica, política, de desigualdade e de desvantagens cumulativas. Sabemos, entretanto, que o uso dessas expressões acarreta uma série de complicações e debates.

Fonseca (2004, p. 66) destaca que Brasil, África, América entre outras palavras, conceitos e terminologia, se inserem numa dinâmica por serem caracterizadas pela “colonização portuguesa”, por isso estamos inseridos na dinâmica cultural portuguesa, ou seja, pelo emaranhado de conceitos, palavras e terminologias (in) formados pelo imaginário dos europeus ocidentais, muitos indivíduos foram alcunhados de pretos, negros, *blacks*, *niggers*, *noires*, *negres etc.*

Em virtude disso, de acordo com Fonseca (2004, p. 66-7) estudiosos das relações étnico-raciais e e setores do movimento negro brasileiro se empenharam em analisar conceitos que superem as velhas e novas armadilhas sociais, culturais, políticas e biologizantes e que sejam definidoras do eu e do outro segundo dados, regras, normas e métodos classificatórios profundamente arbitrários.

Igualmente, nos diz

a sociedade brasileira tem que lidar com uma gama maior de classificações por cor, em comparação com a estadunidense, devido a seu processo de miscigenação e a tentativa de se omitir, através da política de branqueamento, as ascendências africana e indígena de parcela significativa da população. Trata-se de um tipo de processo e de política que, somados à fuga da cor, ou à patologia social do branco, foram considerados como explicações possíveis para as diferenças entre tais países (NASCIMENTO & FONSECA, 2013, p.56).

É relevante, também ressaltar que as categorias humanas denominadas por cor: branco, negro, amarelo, mestiço, são, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da percepção da diferença situar-se no campo do visível. É através dessas categorias cognitivas cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que se adquire o hábito de pensar as identidades sem que se dê conta da manipulação do biológico pelo ideológico (MUNANGA, 2008, p.18).

Fonseca expõe que a linha de cor, ao estar baseada em uma identidade racial fenotípica, semiaberta ou inconclusa, gera enormes dificuldades de autodefinições e de identificações étnico-raciais, posto que a cor é apenas uma informação para se construir o edifício étnico-racial brasileiro; não é um fim em si mesma, é apenas e tão somente um item nesse processo. Além do mais, quando se regionalizam as referências fenotípicas, a fim de definir os negros, os indígenas e os brancos no país, deveriam se de considerar outras variáveis tais como: o formato do nariz; o formato dos olhos; a boca e a grossura dos lábios. Quanto ao cabelo, tem se uma variação que vai do bem crespo, ao crespo, ao encaracolado, ao ondulado, ao liso, ao bem liso (FONSECA, 2004, p. 68).

De qualquer forma, em 2008, de acordo com Osório (2013, p. 90-1), houve um aumento expressivo de parcela da população representada por entrevistados que espontaneamente se declararam negros. Essa categoria não era relevante em 1976, quando mostravam apenas 0,1% as respostas, mas passou a 3% em 1995 e em 1998. A cor morena foi a mais citada, mas sua frequência diminuiu nos levantamentos mais recentes, ao contrário do que ocorreu com a categoria negra. Em 1976, 33% da população se declarou morena; em 1995, 35%; e, em 1998, 21%. O autor também expõe que a classificação racial tem estado no centro de um debate político sobre as causas e as soluções do problema da desigualdade racial no Brasil.

Nesse sentido, fizemos a opção em trabalhar com a terminologia negra por se tratar de uma identidade positiva construída pelas organizações negras (OSÓRIO, 2013, p. 96). Apresentaremos, em seguida os capítulos com a teorização, depois indicadores educacionais e ocupacionais as ações de algumas organizações negras e a trajetória das ações afirmativas.

2. ARCABOUÇO TEORICO DE NORBERT ELIAS E DE PIERRE BOURDIEU

Nesse capítulo nossa intenção é apresentar os teóricos voltados a temática das desigualdades (raciais e sociais) em que, as ações afirmativas, objeto de nosso estudo destacam-se como políticas públicas e tem por finalidade mudar a situação da população negra. O nosso principal problema reside em compreender em que medida as ações afirmativas podem auxiliar na mudança do quadro de desigualdade que afeta população negra? Temos uma composição social caracterizada por a desigualdades tanto raciais como sociais. E ao analisar observamos que o processo civilizador não alcança a maioria da população negra, já que quando vimos os indicadores sócio educacionais percebemos que as gerações têm dificuldade de acesso as disposições que dão suporte e instrumentos para mudar a sua posição socioeconômica.

2.1 A Contribuição de Norbert Elias, o *Habitus* social

Para analisar a composição da sociedade brasileira (*habitus* social) sabemos que é preciso um arcabouço que sustente a discussão teórica da tese. Para isso recorreremos as contribuições de Norbert Elias, o qual aponta os imperativos que permitem uma análise geral do quadro social, educativo, *etc.* Dessa forma, daremos destaque sobre o conceito de *habitus* social, processo civilizador e configuração social.

A intenção é construir um referencial analítico do cenário que permita a figuração das desigualdades raciais que promotoras da intensificação do preconceito, da discriminação e do racismo, elementos que reforçam as desigualdades.

Elias ao entender a relação indivíduos e sociedade, pontua que há abismos de difícil transposição entre ambos. Ele discute se seria melhor o bem-estar da sociedade ou bem-estar do indivíduo. Os modelos explicativos existentes, ainda segundo Elias (1994, p.17), criam controvérsias, em das quais se debate as sociedades, em suas diferentes manifestações (organização do Estado, divisão do trabalho, *etc.*) são apenas um meio: uns dizem que o bem-estar social dos indivíduos seria o fim aspirado; outros asseveram ser o bem-estar da sociedade dos indivíduos menos importantes que a manutenção da unidade social de que estes fazem parte. Dessa forma, constituir-se-ia propriamente a vida individual.

Na vida social contemporânea, para Elias (1994, p. 17) o confronto se fundamenta na possibilidade da criação de uma ordem social que permita uma melhor harmonização entre as necessidades e inclinações pessoais dos indivíduos, de um lado, e, de outro, das exigências feitas a cada um deles, pelo trabalho cooperativo de muitos, pela a manutenção e eficiência do todo social. Salienta o autor

não haver dúvidas sobre isso – o desenvolvimento da sociedade, de maneira a que não apenas alguns, mas a totalidade de seus membros, tivesse a oportunidade de alcançar essa harmonia – é o que criaríamos se nossos desejos tivessem poder suficiente sobre a realidade. Mas, ao pensarmos no assunto, logo se evidencia que as duas coisas só são possíveis juntas: só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode haver uma existência individual satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito. A dificuldade parece estar em que, nas ordens sociais que se nos apresentam, uma das duas coisas sempre leva a pior; entre as necessidades e inclinações pessoais, as exigências da vida social, parece haver sempre, nas sociedades que nos são familiares, um conflito considerável, um abismo quase intransponível para a maioria das pessoas implicadas (ELIAS, 1994, p. 17).

A sociedade para Elias é composta por indivíduos e grupos sociais. E, por meio das configurações, ambos se ligam a teia social. No entanto, quando buscamos entender a configuração social brasileira, usaremos o conceito de *habitus* social que para Elias (1994, p. 150) é um tipo em que a composição social dos indivíduos se constitui como um solo em que brotam as características pessoais em virtude as quais um indivíduo difere dos outros da sociedade. A identidade da pessoa ou o seu desenvolvimento repousa, acima de tudo, no fato de que a fase posterior resulta da fase anterior, numa sequência ininterrupta.

O processo de desenvolvimento e sua representação simbólica, o processo como tal e como objeto da experiência individual; são igualmente entrelaçados e inseparáveis. Como exemplo do processo em si, aponta-se inicialmente para o fato de que cada fase posterior do processo de desenvolvimento atravessada por um indivíduo pressupõe uma sequência contínua dos estágios precedentes. É verdade, tanto em relação aos seres humanos quanto a outros processos, que não se pode completar a idade e a forma de uma pessoa de 30 anos sem se passar por todas as idades precedentes e suas respectivas formas. A continuidade do processo de desenvolvimento é uma das precondições para a identidade de uma pessoa no decorrer de um processo que se estende por anos a fio. A forma posterior da pessoa emerge, necessariamente, da sequência das formas anteriores. Mas não cumpre necessariamente essa sequência. A estrutura de personalidade posterior depende do fluxo de desenvolvimento das anteriores, mas de início com margem considerável de variação, que depois diminui gradativamente. No caso do ser humano, a continuidade da sequência

processual como elemento da identidade-eu está entrelaçada, em maior grau do que em qualquer outra criatura viva, com outro elemento da identidade-eu: a continuidade da memória. Essa faculdade é capaz de preservar os conhecimentos adquiridos e, portanto, as experiências pessoais de fases anteriores como meio de controle ativo dos sentimentos e do comportamento em fases posteriores numa medida que não tem equivalentes nos organismos não-humanos. A imensa capacidade de preservação seletiva das experiências, em todas as idades, é um dos fatores que desempenham papel decisivo na individualização das pessoas (ELIAS, 1994, p. 153).

Elias (1994, p. 26-28), analisa o fato de que todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam ante dele, por óbvio; e todo indivíduo constitui-se de tal maneira que, por natureza, precisa de outras pessoas que existiam antes dele para poder crescer. Assim, crenças, cultura, precariedade, racismo, preconceito e discriminação, oriundas das situações vivenciadas, poderiam constituir-se como condição fundamental para existência do(s) indivíduo(s).

Nesse sentido, podemos inferir que as configurações que fazem a ligação dos indivíduos negros a sociedade brasileira são as constituídas basicamente no racismo, a discriminações e o preconceito. As relações são definidas por essas variáveis e determinadas em sua estrutura básica. E pela estrutura da sociedade que existe antes de uma criança nascer, Elias (1994, p.28) entende que a forma peculiar que o indivíduo assume lentamente ao crescer não está traçada desde o início na natureza inata do bebê. O que advém de sua constituição característica dependeria da estrutura da sociedade em que ele vai crescer.

O *habitus* social, no entanto, é flexível. Segundo Elias (1994, p. 171-174), está longe de ser imutável, apesar de o ritmo da mudança correspondente do indivíduo ser extraordinariamente lento. As mudanças poderiam acontecer de forma gradual e lenta. Um dos principais agentes dessa mudança pode ser o Estado. Ele é quem possuiria, segundo Elias, essa dupla função, seja como unidade de sobrevivência, seja como unidade potência. O Estado trata-se de uma configuração da sociedade, em que as redes de interação e os processos tornam os homens interdependentes.

Elias discute ainda que as redes de interação são conflituosas e que podem instituir mudanças. Como ocorreu na Idade Média em que houve um processo de curialização, ao qual a formação do Estado Moderno, promoveu a interiorização e o autocontrole de impulsos e limitações, ou seja, uma civilização que arranhou novos padrões de comportamento e de constituição psíquica dos povos do ocidente. Processo este, ao qual o autor descreveu na obra *O Processo Civilizador: uma história*

dos costumes, volume I (1975).

Ao analisarmos o processo civilizador, vimos que o autor o entende como constituidor de uma mudança a longo prazo na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica. No entanto, reconhece que pessoas isoladas no passado não planejaram essa mudança, a civilização, pretendendo efetivá-la, gradualmente por meio de medidas conscientes, racionais, deliberadas, ao longo de séculos. Segundo Elias, a civilização não é racionalização, nem um produto da raça humana nem mesmo o resultado de um planejamento a longo prazo. Para Elias (1975, p. 210), corresponde ao mecanismo de controle e de vigilância da sociedade, ou seja, um aparelho de controle que se forma na economia psíquica do indivíduo. Tal evolução é inerente ao crescimento das interdependências entre os homens. O refinamento nos costumes e comportamentos passa a atuar como fator de distinção social, sendo por isso elemento de classificação social, definindo a concorrência entre as camadas sociais. As classes superiores utilizam-se de boas maneiras para se diferenciarem das inferiores. Estas procuram internalizar os comportamentos e regras de conduta utilizadas, buscando reduzir as distâncias e participar da civilização.

Conforme Elias (1975, p. 214) as camadas inferiores cedem mais facilmente as suas emoções e impulsos, seus comportamentos são menos rigorosamente regulamentados do que os das camadas superiores correspondentes: os constrangimentos que agem durante longos períodos da história humana sobre as camadas inferiores, são os constrangimentos da ameaça física, a miséria, a fome. Violências deste tipo não levam à transformação equilibrada dos constrangimentos exteriores em auto constrangimento. O processo civilizador não é irracional, o que torna possível se intervir na sua orientação para que venha atender às necessidades da humanidade, seja no nível individual seja no nível social. Elias em sua análise mostra que a sociedade se constrói e elabora sua composição social (*habitus*) com base em processos que são frutos das interdependências que ocorre nas configurações sociais.

A luz da teoria de Elias percebemos que talvez a composição brasileira não foi orquestrada racionalmente pelas elites, mas ao mesmo tempo temos que as ligações entre as estruturas sociais e as mudanças pós-abolição foram operacionalizadas para manter na relação de interdependência, em que a população negra permanecesse em situação de subalternidade e de inferioridade.

Os elementos teóricos de Norbert Elias facultam uma maior compreensão dos imperativos que conformaram a tessitura social brasileira, na qual os indivíduos - em especial, os negros - nesse processo civilizatório, tiveram dificuldade de serem reconhecidos como indivíduos, sendo lhes negada a condição de ser humano, mesmo findada a escravização, iniciou-se uma sequência processual como elemento da identidade-eu, no sentido de se elaborar uma memória que os impediu de quebrar com os *mores* de subordinação e inferiorização, que marcaram sua posição em sociedade.

2.2 Conceitos de *habitus* e capital em Bourdieu

Ao analisar o Brasil o vislumbramos um quadro de desigualdade racial e social com tonalidades bem acentuadas. Ancorada em Elias, podemos entender que esse quadro constituiu a composição social (*habitus* social) brasileira. Para interpretar as dificuldades de alteração do quadro social e racial, ou seja, a razão pela qual os agentes sociais negros não conseguem os instrumentos necessários para mudar a sua posição no quadro, achamos pertinente, os conhecimentos produzidos por Pierre Bourdieu, outro autor importante que nos permite analisar o processo de desigualdade social. Sabemos que seus estudos, a princípio, foram realizados pelo processo francês, que lhe possibilitou entender como a educação se torna um mecanismo relevante para a reprodução social. No entanto, consideramos que os conceitos de Bourdieu são relevantes e mostram que as instituições (escola e família) cujos papéis são importantes, não conseguem amenizar as desvantagens cumuladas nos últimos 120 anos.

Em seus escritos ele usa conceitos como *habitus*, capital cultural, campo, *etc.* Dessa forma, nos basearemos na obra *Razões Práticas: sobre a teoria da ação* (1996), a que condensa os conceitos fundamentais - *habitus*, campo, capital - e tem como ponto central a relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*). Um dos conceitos relevantes para compreender tais desvantagens é o *Habitus*. Bourdieu (1996, p. 21-2) entende que o *Habitus* como um princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um

conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. Assim como as posições das quais são o produto, os *Habitus* são diferenciados; mas são também diferenciadores. Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções: põem em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferenciadamente os princípios de diferenciação comuns.

O *Habitus* tem um papel importante na estratégia que envolve as heranças que serão basilares para constituição familiar, econômica e educativa. Bourdieu (1996, p.10) destaca que a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar. As famílias são corpos (*corporate bodies*) animados por uma espécie de *conatus*¹, no sentido de Spinoza, isto é, uma tendência a perpetuar seu ser social, com todos seus poderes e privilégios, que é a base das estratégias de reprodução; estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas. Elas investem tanto mais na educação escolar quanta mais importante for seu capital cultural e quanto maior for o peso relativo de seu capital cultural em relação a seu capital econômico e, também, quanto menos eficazes forem as outras estratégias de reprodução (particularmente, as estratégias de herança que visam a transmissão direta do capital econômico) ou relativamente menos rentáveis. (BOURDIEU, 1996, p.35-6).

No Brasil quando vimos as estratégias matrimoniais, enfrentam desafios na sua constituição. Antes no período escravista, Florestan Fernandes discute que a desde sua constituição as uniões conjugais feitas pelas pessoas que eram escravizadas, não eram respeitadas, ou seja, separavam-se homem da mulher tão facilmente quanto os filhos das mães, sem nenhuma consideração para com os sentimentos dos prejudicados. O quadro de degradação levou o impedimento em que a maioria se organizassem socialmente, em grupos, de modo a criar formas de solidariedade social entre as famílias negras, que abarcasse o maior número de capitais necessários para competir com famílias brancas, possuidoras de distinções e disposições. E segundo o Berquó, (*apud* GELEDES 2015) muitos negros, marcados pela marginalização sofrida na pele e pela cor da pele, não querem ver sua raça perpetuada em seus filhos, assim optam pelo casamento inter-racial para branquear

¹ Do latim significa esforço; impulso, inclinação, tendência, cometimento.

seus descendentes. Ao invés de escolher sua parceira pelo caráter, eles escolhem pela cor. É claro que existem muitos casos em que a união inter-racial é baseada tão somente no amor e respeito pelas diferenças e esses casais têm uma consciência das lutas raciais. Sabendo que são múltiplos os porquês de os homens negros preferirem as brancas para casar, mas ainda na tentativa de entender esses motivos, trazemos a reflexão de: deste ponto de vista, é de se estranhar que justamente as mulheres pretas que contam com um excedente de homens pretos, acabem por ter menores chances de encontrar parceiros para se casar o excesso de mulheres brancas na subpopulação branca deve levá-las a competir, com sucesso, com pardas e pretas, no mercado matrimonial. Dessa forma, as pessoas que tem a cor preta, estão nesse mercado matrimonial já em situação de desprestígio, principalmente as mulheres, e ao terem sua prole, o trabalho de cria-la é sua responsabilidade.

Com relação as estratégias econômicas dos negros temos que a proporção deles em cada um desses estratos ocupacionais, em 1980, era de 11,5%, 8,5% e 9,8% respectivamente e, em 2010, de 33,8%, 30% e 34,2%, consecutivos. Isso demonstra que, consideradas as transformações nesses trinta anos, houve distintas permeabilidades à inserção dos negros no universo ocupacional dos graduados, uma vez que sua maior participação e crescimento se deu em estratos ocupacionais menos valorizados no mercado e que, em muitos casos, não demandaram diploma superior (DIEESE, 2013).

Conseqüentemente, ao analisar as estratégias educativas dos negros observamos que são menos escolarizados que os brancos (brancos): em 2011-2012, enquanto 27,3% dos negros ocupados não haviam concluído o ensino fundamental e apenas 11,8% contavam com ensino superior, entre os tidos como brancos esses percentuais eram, respectivamente, de 17,8% e de 23,4%. Sobrepostas ao exame dos setores de atividade, tais discrepâncias de escolarização entre os grupos de cor ficam ainda mais nítidas: os negros enfrentam, sobretudo, a retenção no ensino fundamental e dificuldades de acesso ao ensino superior. Em suma, vimos que estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas têm favorecido os negros de forma mínima, impondo obstáculos para a conquista do capital simbólico.

Bourdieu expõe que o capital simbólico consiste numa propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las

(percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhe valor (BOURDIEU, 1996, p.107).

Dessa forma, o espaço onde ocorre a medição dessas propriedades intitula-se campo, ou seja, local ao qual há distribuição do capital simbólico específico, institucionalizado ou não (reconhecimento interno ou notoriedade externa), e que, através da mediação das disposições constitutivas de seus *habitus* (relativamente autônomos em relação à posição), inclina-os, seja a conservar, seja a transformar a estrutura dessa distribuição, logo, a perpetuar as regras do jogo ou a subvertê-las.

Os conceitos de Bourdieu nos ajuda a compreender como ocorre no seio da sociedade brasileira a perpetuação das desigualdades sociais, visto que mecanismos foram criados cultural, política e socialmente com fins de manutenção de uma ordem social, em que determinados grupos tem status social e econômico, à medida que dominam e acessam determinados recursos seja técnico seja científico. E com relação à escola, mesmo sabendo de sua importância para a mudança de vida, as práticas discriminatórias na escola ou de fatores fora da escola – tais como expectativas familiares ou níveis de aspirações culturalmente impostos – permanece o fato de que, mesmo controlando pela origem social, os negros abandonam a escola mais cedo que os brancos ((HASENBALG, 2005, p. 217). Desse modo, as chances de constituição do *habitus*, das estruturas estruturantes estruturadas, que permitem a incorporação das distinções e matrizes a partir do campo (escolar) ficam mais limitadas. Com menos qualificações educacionais os negros entram no mercado de trabalho, disputando os níveis inferiores de ocupações.

No capítulo posterior, destacaremos os estudos dos teóricos brasileiros sobre as desigualdades sociais e raciais. Tais estudos permitem investigar como se deu a processualidade da composição social e a como a maioria da população negra foi sendo alijada e desprovida dos mecanismos que poderia auxiliar as gerações seguintes a terem disposições mais duráveis (*Habitus*) para mudar sua posição social e econômica.

3 UMA ANÁLISE DO CONTEXTO BRASILEIRO A PARTIR DO RECORTE RACIAL OCTAVIO IANNI, FLORESTAN FERNANDES E CARLOS HASENBALG:

Na parte anterior destacamos as referências que delineiam a estrutura da tese. Nesta seção com o propósito de complementar a exposição sobre o processo civilizador, em que as disparidades entre brancos e negros no Brasil são avultantes, destacaremos as averiguações de Octavio Ianni e Florestan Fernandes, ambos investigadores da situação do negro no Brasil, com intento de mostrar como a ideologia do grupo dominante (antes senhor e depois branco) inverteram o mundo real para disfarçar a opressão e impor estilos e distinções em favor próprio, por meio de ajustamentos inter-raciais, que reforçam situações de discriminação, preconceito e racismo, principais agentes que promovem as desigualdades sociais. Outrossim, veremos a avaliação que Carlos Hasenbalg (2005, p.165) faz sobre a lógica das desigualdades raciais, que, em princípio, reforçam as investigações de Florestan Fernandes, no tocante à questão ocupacional, em que os negros foram deslocados para ocupações periféricas da economia capitalista.

3.1 Escravidão, capitalismo e a metamorfoses de negros e elite branca no Brasil em Ianni

A fim de dialogar com os elementos teóricos elisianos e bourdianos destacaremos as pesquisas de autores que buscam revisar a teoria de que a sociedade brasileira se edificou sobre os imperativos de uma democracia racial. Os trabalhos de Octavio Ianni trouxeram elementos acerca da escravização no Brasil, evidenciando como os mesmos encrustaram o tecido social brasileiro, potencializando as desigualdades. Em *Escravidão e racismo* (1988), entende que a conquista da democracia, no Brasil, passaria pela questão racial, pois a formação do povo enquanto coletividade de cidadãos compreenderia a progressiva superação das desigualdades raciais. Enquanto que na obra de Roger Bastide e Florestan Fernandes, *Branco e negros em São Paulo*, os autores trouxeram importantes contribuições para pensar a questão racial no Brasil e os mecanismos de exclusão que foram elaborados.

Ianni (1988) evidencia que a passagem ou transição, no País, do regime de

escravidão para o capitalismo, efetivada diferentemente da transição europeia do feudalismo para o capitalismo mercantilista gerou oportunidades de condições, no âmbito do mercado europeu, para a comercialização de produtos provenientes do Novo Mundo e de outras partes do grande sistema colonial. Ocorreu aí um beneficiamento do monopólio colonial, característico do mercantilismo, para aumentar, mais ou menos à vontade, o seu lucro comercial (IANNI, 1988, p. 23). Nessa acepção econômica, a escravidão do Novo Mundo permitiu e fortaleceu a ampliação da produção de mercadorias. Dessa forma, entende que cada colônia se constituiu numa formação social mais ou menos delineada, homogênea ou diversificada e afirma:

Uma formação social escravista era uma sociedade organizada com base no trabalho escravo (índio, negro, mestiço, etc.) na qual o escravo e o senhor pertenciam a duas castas distintas; sociedade essa cujas estruturas de dominação política e a apropriação econômica estavam determinadas pelas exigências da produção de mais valia absoluta. Nessas formações sociais, as unidades produtivas (...) estavam organizadas de maneira a produzir e reproduzir, ou criar e recriar, o escravo e o senhor, a mais-valia absoluta, a cultura do senhor (da casa grande), a cultura do escravo (da senzala) as técnicas de controle, repressão e tortura, as doutrinas jurídicas, religiosas ou de cunho “darwinista” sobre as desigualdades raciais e outros elementos (IANNI, 1988, p. 27-8).

Com a implantação do capitalismo industrial, segundo Ianni (1988, p. 38), essas relações coloniais, externa e internamente, começam a entrar em crise.

O capital industrial começa a assenhorar-se das esferas produtivas nas colônias, além de subordinar a comercialização dos produtos coloniais. Por isso, a conquista da independência política e a crise da escravidão, no Novo Mundo, são fenômenos contemporâneos. Ocorrem no âmbito da mesma configuração histórico-estrutural (IANNI, 1988, p. 38).

As explicações de Ianni nos levam à compreender a formação social capitalista do Brasil, que se foi constituindo por dentro sobre a formação escrava. O autor ainda expõe que, pouco a pouco, uma parte do capital produzido pelo escravismo era aplicada em atividades artesanais, fabris, comerciais e financeiras, não beneficiando, necessariamente os interesses escravistas. A abolição do tráfico de africanos, os investimentos e os empréstimos ingleses, a difusão das ideias liberais entre políticos, profissionais liberais, jornalistas e novos empresários, além de outros fatos, indicam a progressiva influência inglesa antiescravista.

Apesar dos questionamentos e dos movimentos abolicionistas terem conseguido findar oficialmente a escravização, outras questões de vital importância para modificar a relação dos ex-escravos não foram alteradas. Ianni (1988, p. 92) expõe que, ao longo da escravidão, as relações de dominação política e de apropriação econômica permitiram aos senhores destruir e recriar, ou reestruturar, os elementos culturais da “casta” de escravos. Ele também afirma que a escravatura foi a forma assumida pela aculturação dos africanos; e que essa aculturação se formou forçada, subalterna e organizada segundo os interesses e o predomínio dos brancos.

O autor também entende que a metamorfose do escravo em negro e mulato é também a metamorfose de uma forma de alienação em outra. Assim, Ianni (1988, p. 95) deslinda essa condição em que o escravizado reelabora ou recria elementos da cultura africana em combinação com a cultura da sua própria condição escrava. No entanto, quando analisamos os conteúdos políticos dessa condição social (política e econômica) do negro, observamos que o seu desenvolvimento ocorreu de forma irregular, contraditória, em que a “condição duplamente subalterna da maioria da população negra e mulata dificultou bastante a transição de uma consciência “ingênua” (ou mesma alienada) da alienação para uma consciência “adequada, politicamente organizada, crítica” (IANNI, 1988, p. 96-7).

Outro ponto que Ianni (1988, p. 100-1; 177) analisa em sua obra reside no fato de o capitalismo romper, substituir ou recriar continuamente as relações econômicas, sociais e políticas preexistentes. Nesse sistema, a pluralidade racial não garante a integração harmônica das raças, nem significa, automaticamente, a discriminação generalizada. São as condições econômicas e políticas da organização do processo produtivo e de apropriação do produto do trabalho coletivo que tendem a comandar ou a influenciar decisivamente as relações e classificações raciais.

Em *As metamorfoses do escravo* (1988), Ianni, seguindo a trajetória da história social, esboça as metamorfoses do negro, escravizado e cidadão em Curitiba (PR), do século XVI a meados do século XX expondo que nas relações entre escravos e senhores, teremos a mudança jurídica, em que o negro se torna homem livre, mas com um elemento não garantidor de concorrer em situação de igualdade na sociedade capitalista, afinal no período escravagista o escravizado se metamorfoseia em negro, ou seja, durante a escravização, convenções entre senhores e escravos foram criadas. Tais convenções, em nosso entender, iriam sedimentar, após a abolição, as

relações sociais, num novo processo civilizador. Vejamos:

O comportamento do cativo em face do senhor e reciprocamente, não correspondem aos limites estritos definidos juridicamente. As flutuações do comportamento efetivo do escravo não correspondem ao seu status legal, mas dependem diretamente das condições reais de vida, isto é, das condições dinâmicas subjacentes as suas relações com os senhores e outros grupos da comunidade. Em consequência, o código de etiqueta das relações sociais entre escravo e o senhor é um produto necessário do fundamento econômico da escravidão, supondo uma disposição hierarquizada, assimétrica, dos sujeitos nas suas relações reciprocas. Mas ele não se apresenta, por sua vez, consubstanciado em formulas rígidas. O código de etiqueta vigente no regime apresenta alternativas que vão desde o tratamento benigno, cordial, paternalista, implicando sempre a manutenção da distância social própria das duas posições sociais relativas, até as sanções físicas. E estas, como aquelas, são aceitas pelos sujeitos em suas manifestações e consequências. A assimetria das posições, dinamizadas pelo sistema de controle social, possibilita aos senhores arrogarem-se direitos e impõe aos escravos sujeitarem-se a obrigações (IANNI, 1988, p.136-7).

De qualquer forma, a partir dessas convenções, que são estruturadas por regras de etiquetas, define-se a posição social, a qual, conseqüentemente, determina em maior parte a definição que ela faz de si, organizando e dando-lhe a orientação básica das ações, atitudes e emoções. Nesse sentido, Ianni (1988, p. 141-2) destaca que a personalidade-*status* do escravo consiste num sistema de ações e expectativas do senhor, que detém os mecanismos principais do comportamento do cativo. Por isso quando o senhor afirma, num momento de crise de consciência, que os escravos no cativeiro não aprenderam a se dirigir a si mesmos, ele explicita uma questão crucial do processo de socialização do negro no sistema escravocrata. A singularidade do cativo, como se encontram estruturadas na senzala e na família negra, em função da força de trabalho, que foi alienada, em benefício do branco. Na sociedade escravista não se dá e nem pode dar-se a pessoa escravizada a alternativa de dirigir-se a si mesma, pois isto seria negar-lhe o fundamento, dando-lhe possibilidade de autoafirmação, de apreensão de uma consciência social, histórica que negará o regime.

A partir da reflexão, podemos analisar a situação a que os negros foram lançados e, assim, realizar uma compreensão da história do processo. Afinal, com a abolição, o mesmo continuou sem direção, apenas fugindo das condições indignas de trabalho, pois a sua condição de mercadoria dava a medida de sua posição nos sistemas econômico e sociocultural. Ianni (1988, p.150) entende que esse era o

caráter não humano a que foi relegado o semovente posto no acervo do senhor como meio de produção, como peça das atividades produtivas. Daí as atividades que lhe foram atribuídas.

As atividades braçais, consideradas brutas ou degradantes, em que só o mancipio as executa, pois que são apanágio do boçal ou seus descendentes. Há uma especialização coletiva imposta pela própria condição, levando-os a serem substituídos por novos africanos ou descendentes, mantendo-se assim as gerações sucessivas de negros e mulatos na mesma condição econômica, nas mesmas ocupações braçais, desenvolvendo trabalhos em que se usam as atividades psicomotoras, a força física, e não intelectuais (IANNI, 1988, p. 150-1).

Com a abolição da escravatura, Ianni (1988, p. 207-9) descreve que houve a metamorfose do escravo em negro e mulato, que antes era baseada em convenções e regras de etiquetas e de socialização, as quais se davam a partir das posições relativas ocupadas no processo produtivo. Também informa que as transformações da estrutura econômica não se verificaram imediatamente nas relativas modificações, no mesmo sentido, na estrutura social, em todos os seus componentes e requisitos sociais e culturais. Em consequência, os brancos² transportaram consigo valores, padrões, ideais, técnicas de ajustamento e controle do comportamento específicos do mundo escravista em que se constituíram, e transportaram-se juntamente os ideais de mobilidade, as avaliações de posições e *status*, as técnicas de socialização, etc.. Houve o fim legal da escravização, mas não o fim do *mores* que circundava o escravivo (negros e mulatos). Após a abolição, trazem consigo os componentes e requisitos de quando eram escravizados.

E nesse processo transferiu-se e preservou-se também a identificação do negro como membro da camada inferior, com o que foi escravo ou é seu descendente. Negro ou mulato é ou foi gerado pelo escravo, em tudo o que a categoria significa. Os negros e os mulatos, por sua vez, também levam os componentes fundamentais do subsistema sociocultural em que se achavam imersos enquanto cativos. Valores, ideais de mobilidade, avaliações do que é “branco” e do que é “negro”, identificação do branco com a camada superior, os mecanismos básicos de socialização, etc. são elementos que fazem parte desse movimento (IANNI, 1988, p. 208).

E para Ianni (1988, p. 208-9) o escravo se metamorfoseou em negro e mulato,

² Aqueles que não têm matriz africana e que são de matriz europeia (portugueses, italianos, orientais etc.) (SANTOS, 2001, p. 40).

enquanto o senhor em branco. Do mesmo modo que o mundo criou àqueles, persistiu em parte na sociedade livre. Assim também os personagens se prolongaram nas pessoas. Por isso, no período escravocrata, a discriminação começa a emergir, ou seja, à medida que brancos, mulatos e negros são colocados face a face, como libertos e cidadãos, entram em jogo os padrões de avaliações recíprocos elaborados no universo escravocrata. Apesar de essas discriminações já existirem e serem legitimadas pelas regras e convenções em que pesavam a etiqueta, pois eram maneiras de reforçar o lugar do escravo na relação social, mantendo a distância social.

Quando o *status* jurídico já não fixa mais a distância que separa um do outro, quando *status* econômicos recíprocos sofrem abalos, alterando-se, os brancos reelaboram socialmente os remanescentes do antigo regime, tais como ocupações, marcas raciais, atributos morais, psicomotores, etc., para assinalar o universo do “nós” e dos “outros”; uma camada e outra camada, mesmo onde as bases reais da distinção já ruíram parcial ou totalmente. Assim, emergem estereótipos, por exemplo, como componentes de ideologias raciais³ (IANNI, 1988, p. 209).

No decorrer dessa obra, Ianni (1988, 209, 218-9) ainda esclarece o arcabouço

³ Dentre as ideologias temos a do branqueamento, oriunda de arcabouços que versam sobre as doutrinas raciais. Em seu Livro *O espetáculo das Raças*, Lilia M. Schwarcz (1993, p. 57-62) mostra no capítulo dois: Uma História de ‘Diferenças e Desigualdades’ – as doutrinas raciais do século XIX. Estas ideias raciais mantêm um diálogo constante com a ideia de ‘civilização’. A descoberta do Novo Mundo traz uma ideia de primitivismo. A autora destaca que Rousseau, ao utilizar-se do conceito de ‘perfectabilidade’ refere-se ao indivíduo. A perfectabilidade para Rousseau, não leva necessariamente à civilização. Este conceito muda na visão de Nina Rodrigues, que associa perfectabilidade ao evolucionismo. Isto mostra um conflito entre as ideias do liberalismo – e conseqüentemente o individualismo – e o pensamento social evolucionista e darwinista, que analisa o coletivo como um todo, e não os indivíduos. Por isso a ‘perfectabilidade’ de Rousseau passa a ganhar um sentido social, e que logo será associado também ao conceito de ‘raça’. A importância dos autores do século XVIII se deve principalmente à suas reflexões sobre os nativos americanos. Suas diferenças culturais são cada vez mais associadas a uma espécie de essência, ganhando força, portanto, o conceito de raça, e a ideia de um determinismo social. Um antagonismo passa a surgir no período estudado. Este se reflete bem na oposição de alguns conceitos, como o Monogenismo x Poligenismo por exemplo. O monogenismo permite pensar diferenças em termos evolutivos, enquanto o poligenismo remetem à uma diferença de origem, ou seja, raciais, essenciais. É neste campo que se desenvolvem os estudos de frenologia, antropometria, etc. Referência à Lombroso e seus estudos de cunhos deterministas e poligenistas. Podemos, portanto, dividir o pensamento acadêmico da época em duas vertentes: o antropológico, ligado às ideias de poligenismo, imutabilidade, tipos humanos. Ligação forte com pensamento biológico. Por outro lado, os estudos etnológicos, ou seja, monogenista, evolução cultural. Ligação com o iluminismo. Estes dois lados leem o conceito de evolução de maneira diferente, sendo um mais relacionado à evolução biológica, e o outro, evolução cultural. A partir destas visões, as sociedades humanas ou encontram-se todas no mesmo caminho, apenas em estágios diferentes, ou então, através de uma visão mais biológica, se reconhece diferenças entre sociedades, mas estas são relacionadas à diferenças raciais, que seriam um determinante no atraso de um povo. Neste capítulo a autora aborda os diferentes conceitos: de evolução, de degeneração social, a mutação da ideia de perfectabilidade, e o de eugenia que começa a se desenvolver como solução para os países miscigenados. (SCHWARCZ, 1993, p. 63-78).

da metamorfose do escravo, a quem paulatinamente, em consequência, a medida que negros e mulatos eram libertos, carregavam consigo atributos do grupo original. Na cor, na especialização profissional, no universo verbal, no modo de vestir-se, de comportar-se, *etc.*, carregavam os atributos socialmente definidos, como específicos do ex-escravo. No sistema em que se criou o cativo, o negro e o mulato se encontram em relação genética com o mancípio: aparentemente, porque existe uma relação de descendência física, natural, e historicamente, porque o sistema sociocultural o caracteriza como tal.

As condições histórico-econômicas e sociais que produziram o escravo geraram, ao mesmo tempo, o negro e o mulato, como outras categorias peculiares, a uma estrutura econômico-social bipolarizada. Negros e mulatos são aqueles que pertencem ao outro grupo, à outra camada social: os que possuem faculdades intelectuais e morais diferentes do branco, que devem ser utilizadas por estes nos trabalhos não dignos, isto é, nas atividades que produzem riqueza. Nesse sentido, o autor destaca que a metamorfose do escravo em negro e mulato é o resultado da dialética ou das contradições e da dinâmica inerentes ao regime em processo de desagregação (IANNI, 1988, 218-9). Ianni revelou em suas pesquisas que as contradições e dinâmicas de uma sociedade escravagista colocou o principal agente de trabalho em condições precárias.

3.2 Os ajustes inter-raciais pós abolição na visão de Florestan Fernandes

Bastide & Fernandes em sua obra *Branços e negros em São Paulo* (2008), traçam a estrutura social em que a sociedade brasileira se constituiu. A partir do novo quadro configurado, o liberto teve que enfrentar barreiras jurídicas, convenções, regras sociais não condizentes com a sua nova condição de cidadão liberto. Os autores referem que, no cenário pós abolição, o liberto poderia ser considerado cidadão tanto por nascimento quanto por naturalização. Mas a lei, atendendo a preconceitos da sociedade brasileira, originados já não tanto no vil e miserável anterior estado do liberto, como da ignorância, maus costumes, e degradação, de que esse estado lhe deve, em regra, ter viciado o ânimo e a moral, e bem assim, ao preconceito geral contra os africanos, da qual descendiam as pessoas escravizadas no Brasil,

tolheu alguns direitos em relação à vida política e pública (BASTIDE & FERNANDES, 2008, p. 124).

Desse modo, o liberto cidadão brasileiro só poderia votar nas eleições primárias, contanto que reunisse condições legais comuns aos demais cidadãos para tal fim ser escolhido. Como isso não era acessível a negros de pele escura, mas a mulatos, raramente quem reunia essas atribuições eram os libertos; nesse caso, camarada e agregado pertencente ao “núcleo legal das famílias senhoriais” (BASTIDE & FERNANDES, 2008, p. 124).

O estilo de sobrevivência que foi imputado ao negro negava-lhe a preparação para um estilo de vida individual, que lhe constituísse a noção de pessoa livre. A transformação do negro em homem livre ocorreu com o fim da escravização, mas a transformação em trabalhador livre e assalariado se deu em condições em que houve um processo de acomodação social inter-racial – ou seja, a transição lenta permitiu a formação de novas representações sociais sobre o negro como agente de trabalho ou como empreendedor, tanto no seio da população branca quanto no da população negra. A aceitação do negro em seus novos papéis econômicos se subordinou e continuou a depender estreitamente da concepção que os brancos e os próprios negros elaboraram a respeito do *status* do elemento de cor na nova ordem social (BASTIDE & FERNANDES, 2008, p. 90).

O negro e o mulato foram gradualmente eliminados das posições que ocupavam no artesanato urbano pré-capitalista ou no comércio de miudezas e de serviços, fortalecendo-se de modo severo a tendência a confiná-los a tarefas ou ocupações brutas, mal retribuídas e degradantes. Assim, as oportunidades de trabalho desfrutadas pelo liberto eram as mais modestas e menos compensadoras (FERNANDES, 2008, p. 33, 41).

Mesmo com a possibilidade de se envolver no trabalho agrícola, devido às condições ruins, para o negro ou mulato, de acordo com Fernandes (2008, p. 65), tais perspectivas equivaliam a uma nova degradação ou a ficar praticamente como antes (quando ainda eram escravizados). Ambas as consequências espezinhavam sua sensibilidade e seu senso moral, desmascarando a verdadeira realidade: estavam tão longe, como quando no passado recente, de serem livres por inteiro, com segurança, prestígio e dignidade.

A cor, segundo Bastide & Florestan (2008, p. 95), foi a marca que serviu para

identificar socialmente negros e mestiços. Ela passou a ser símbolo de posição social, ponto de referência imediatamente visível e inelutável, através do qual se poderia presumir a situação de negros isolados como *socius* e como pessoa, tanto quanto definir o destino de uma raça.

Não foi por acaso que a cor foi selecionada cultural e socialmente como marca racial. Se as condições de convivência entre senhores e os escravos favoreciam a retenção de um caráter físico que poderia, por sua natureza, exprimir simbolicamente a distância entre as duas camadas sociais, não é menos verdade que a própria dinâmica da sociedade de classes, que eles constituíam, dependia estreitamente de um elemento que servisse como fonte de justificação e de legitimação da conduta espoliativa e exclusivista dos senhores.

A cor, a qual indicaria agora, mais que uma diferença ou uma desigualdade social, a supremacia das raças brancas, a inferioridade dos negros e o direito natural dos membros daquelas de violarem seu próprio código ético, para explorar outros seres humanos (BASTIDE & FERNANDES, 2008, p. 96).

Os autores também argumentam que a miscigenação e o fundamento pecuniário da escravidão produziram, de fato, efeitos que acarretaram a alteração de posição recíproca das personalidades polarizadas nos dois extremos da relação senhor-escravo. Havia situações em que os negros conseguiam a alforria pagando por ela ao senhor, principalmente, aqueles que residiam nos centros urbanos. O senhor, ao morrer, deixava em testamento que seus escravos fossem libertos. Todavia, tais efeitos solapavam os critérios de atribuição ou de aquisição de *status* e de papéis pelo escravo (e seus descendentes) sem refletir, de forma alguma, em outras determinações sociais da relação senhorial (BASTIDE & FERNANDES, 2008, p. 125).

Isso significa que o tipo de dominação racial nascido da relação senhorial não sofreria, em consequência, nenhuma alteração. A manumissão, sob qualquer modalidade em que era praticada na ordem social escravocrata, em geral não fazia senão transformar a pessoa escravizada em dependente social do senhor e de sua família (ou do “branco” da camada dominante), seja diretamente como agregado, seja como camarada. (BASTIDE & FERNANDES, 2008, p. 125).

Assim, de acordo com tais estudos (BASTIDE & FLORESTAN, 2008, p. 126), tem-se um visível processo de peneiramento social, cuja função consistia em

selecionar, na população escrava, personalidades aptas para o exercício de papéis sociais que não poderiam ser preenchidos de outra maneira. Desse modo, a mobilidade que afetava a constituição da população de cor não repercutiria na posição recíproca das raças brancas e das raças negras na estrutura social. Daí a plena vigência da noção que associava à cor da pele dos representantes da raça negra uma condição social infimamente baixa e uma absoluta incapacidade de autodeterminação socioeconômica.

Daí a plena vigência da noção que associava a cor da pele dos representantes da raça negra a uma condição social infimamente baixa e a uma absoluta incapacidade de autodeterminação socioeconômica. Mas a posição de homem livre contribuiu para modificar ligeiramente a representação social da personalidade-*status* do negro, pois provocou uma restrição da esfera em que se operavam as medidas discriminatórias. A elevação à condição de *homem livre* produziu, porém, profundas repercussões na conduta e na mentalidade dos negros e mestiços.

Nela encontra-se a explicação de dois processos muito importantes para a compreensão da dinâmica das relações raciais (...) 1) elaboração de uma nova autoconcepção de status e papéis sociais, por parte dos negros e mestiços; 2) a formação entre os mestiços principalmente, de ideias de personalidades de vida que enalteciam e valorizavam a cor, pessoa e a cultura dos brancos. A nova autoconcepção de status e papéis, por parte dos libertos, evidencia-se na preocupação de não serem equiparados aos escravos, em particular nas relações com os brancos, e na pretensão a exercer, de preferência, ocupações, ocupações e tarefas que não se incluíssem na órbita do trabalho servil. Essa nova concepção de status e papéis animava, pelo que parece, duas tendências contraditórias de comportamento. De um lado, alimentava ela uma atitude de reação latente à associação entre a cor da pele e uma situação social degradante. Mas, de outro, sublinhava a excelência dos valores da camada racial dominante, à medida que transformava em símbolos de dignidade e de independência, e desencadeava sentimentos de inferioridade que compelia as pessoas de cor livres a evitar o convívio com os brancos e a submeter-se às suas expectativas de comportamento. Daí resultava o peculiar drama moral do negro e do mestiço, classificados, socialmente, como agregados e como camaradas, e a inércia do seu inconformismo contra as manifestações do preconceito de cor. O respeito às expectativas de comportamento dos brancos fazia que eles se mantivessem, em regra “no seu lugar” (BASTIDE & FERNANDES, 2008, p. 126-7) (grifos nossos).

Esses elementos vão sendo transmitidos e incutidos com o passar do tempo. Os negros e mestiços, aparentemente, incutiram os ajustes inter-raciais reelaborados no pós-abolição. Contudo, com Abolição, os padrões de ajustamento inter-racial,

elaborados por meio do significado que a cor e as diferenças sociais adquiridos socialmente no regime escravista, iriam reagir às mudanças, recriando outras camadas. As transformações que sucederam referem-se à inconsistência da ordem social escravocrata, que possuía a sua própria constituição, os fatores de solapamento dos critérios de atribuição ou de aquisição de *status* pelos membros da camada submetida à escravidão. E a outra característica alude aos efeitos da Abolição, que marca a ascensão coletiva dos negros e mestiços ao *status* jurídico de cidadão (BASTIDE & FERNANDES, 2008, p. 119-120).

Por esta forma, o processo social desencadeado instalou nas suas camadas novos ajustes. Ajustes esses que alteram a polarização escravo-senhor. Bastide & Fernandes (2008, p. 125-6) argumentam que

a miscigenação e o fundamento pecuniário da escravidão produziram, de fato, efeitos que acarretaram a alteração de posição recíproca das personalidades polarizadas nos dois extremos da relação senhor-escravo. Todavia, tais efeitos solapavam os critérios de atribuição ou de aquisição de *status* e de papéis pelo escravo (e seus descendentes), sem refletir-se, de forma alguma, em outras determinações sociais da relação senhorial. Isso significa que o tipo de dominação racial nascido da relação senhorial não sofria, em consequência, nenhuma alteração. A manumissão, sob qualquer modalidade em que era praticada na ordem social escravocrata, em geral não fazia senão transformar o escravo em *dependente social* do senhor e de sua família (ou do “branco” da camada dominante), seja diretamente, como *agregado*, seja como *camarada*.

Negro e mestiço enfrentaram sérios problemas, em que o seu destino social os levou a um quadro em que as disparidades são as únicas coisas que se destacam, pois como existiam

as inconsistências dos mecanismos de socialização, de motivação e de controle fomentados pela desorganização social crônica ou pelas debilidades insuperáveis da própria vida social integrada (...) A sociedade aberta se convertia fatalmente no contrário, quando se tratava do negro e mulato (mestiços), que não tinham meios para promover a inclusão na ordem social legítima. A rigor, porém, suas desvantagens não paravam por aí. Além de se tornar fechada para os “homens de cor”, a organização da sociedade de classes operava em função do poder relativo e da capacidade de atuação social ordenada dos grupos humanos em presença. Em outras palavras ela se revelou também “insensível” aos problemas sociais do “meio negro”, em todas as questões transcendiam ao equilíbrio imediato da ordem legal (ou seja, que não fossem “problemas de polícia” ou de “assistência”). Como não puderam enfrentar os mecanismos de peneiramento da ordem social como *indivíduos, em escala coletiva*, acabaram se desajustando estruturalmente e foram identificados, na sociedade inclusiva, como “elementos residuais” (FERNANDES, 2008, p. 294-5)

Exemplo de desajustamentos foram as uniões conjugais feitas pelas pessoas escravizadas que não eram respeitadas, um outro fator devido serem consideradas incapacitadas civis, não tinham acesso a cargos públicos e eclesiásticos, não podendo sequer ser admitidos como praças, no Exército⁴ e na Marinha (BASTIDE & FERNANDES, 2008, p. 103, 107-8).

Bastide & Fernandes (2008) corroboram dando ênfase a cor como um fator que decide se o mesmo poderá ou não ser aceito na sociedade como pessoa e indivíduo, podendo mesmo ter acesso a determinados trabalhos, mas cerceados da realização de certas atividades. Como exemplo, o ingressar na Marinha, mas sem conseguir alcançar cargos de prestígio; anteriormente, não poderia ser eleitor e conseqüentemente, ser eleito para deputado geral ou provincial, senador, jurado, juiz de paz, entre outros (BASTIDE & FERNANDES, 2008, p. 124).

Enfim, tem-se

Que não se praticava a discriminação racial por causa de “prevenções” ou “ojerizas” *inevitavelmente* ou *voluntariamente* associadas a diferenças raciais, por meio de determinações desencadeadas através de processos culturais. Como umas raças exerciam a dominação senhorial, e outras a suportavam, a estratificação, a estratificação em casta produziu uma desigualdade de direitos e de deveres que se traduzia socialmente, sem a intervenção de “ódios” ou de “antagonismos” raciais, em medidas de discriminação racial. Segundo as medidas discriminatórias assim produzidas, primariamente vinculadas à própria dinâmica da ordem social escravocrata, acabavam por desempenhar uma função social específica. É que elas contribuíam poderosamente para conservar e alimentar as condições sociais em que se engendrava a submissão de umas raças e outras, sob a forma de apropriação mercantil dos indivíduos pertencentes a raças dominadas, e nas quais a legitimidade da dominação senhorial encontrava justificações ético-jurídicas e um fundamento econômico-racional. (...) As formas de discriminação racial apontadas se vinculam a perpetuação da ordem social escravocrata como e enquanto processos sociais, que operavam no sentido de manter a posição e a relação recíprocas existentes entre “raças” a que

⁴A participação do negro no Exército irá ser modificada na Guerra do Paraguai, apesar de, segundo Brito (2009), não existirem números corretos sobre a participação de escravos nesse conflito. Todavia, Ricardo Salles, autor de importante obra sobre a guerra, afirma que o número de escravos era de cerca de 7% do efetivo da tropa. Portanto, seriam 8.489 escravos, em meio a um contingente de 123.150 soldados. Robert Conrad, por sua vez, calcula em 20 mil o número de escravos libertos por meio do conflito, incluindo-se aí as mulheres dos escravos que conseguiram a liberdade, no regresso da batalha. As dificuldades em quantificar o número de escravos libertos após a guerra são inúmeras, devido às suas incorporações na sociedade como escravos libertos e não como “veteranos” (de guerra). Apesar das condições em que os escravos conseguiram a liberdade, segundo Nabuco (2011, p. 111), a cooperação entre escravos e o exército teria trazido um enobrecimento legal e social aos primeiros. Para ele, não era o Exército que se humilhava indo buscar soldados nas fileiras ínfimas dos escravos; eram os escravos que faziam do ser soldado a maior honra para eles.

pertenciam os *senhores* e as “raças” em que se recrutavam os *escravos*. (BASTIDE & FERNANDES, 2008, p. 118).

Desse modo, os autores frisam que, em termos de função social, o preconceito e a discriminação se completavam como processos de preservação da ordem social escravocrata (BASTIDE e FERNANDES, 2008, p. 124).

Em *A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”*, Fernandes (2008) traz elementos importantes sobre como a desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou no Brasil sem que se garantissem aos antigos agentes do trabalho escravo as assistências e proteções na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objetivo prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se o responsável por si e seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva (FERNANDES, 2008, p. 29).

O estilo de sobrevivência imputado ao negro negou-lhe a preparação para um estilo de vida individual, que lhe constituísse a noção de pessoa livre. A sociedade brasileira pós-escravagista deveria ter se reformulado e, assim, incutidas representações de um processo civilizador que desmantelasse os efeitos da degradação causada pela escravidão, tanto aos negros como à elite branca. Em especial, para os negros a degradação impediu que se organizassem socialmente, tanto de forma familiar como em grupos, de modo a criar formas de solidariedade social entre os libertos, que os permitissem se fortalecer para competir com os brancos brasileiros e estrangeiros. Por esta forma, eles tiveram que trilhar, voluntariamente, o caminho aberto pelo isolamento (FERNANDES, 2008, p. 367).

Fernandes (2008, p. 301) explica que as tendências históricas de diferenciação e de reintegração da ordem social não favoreciam, de *per si*, nenhum agrupamento étnico ou racial determinado. Segundo ele, os processos de crescimento econômico, de meios técnicos e organizatórios, em suma, de aptidões para responder efetivamente às exigências da situação histórico-social não solucionaram a questão da integração do negro. Como os ex-agentes do trabalho escravo e do trabalho

manual livre radicado na sociedade de “castas”, negros e mulatos ingressavam no novo processo com desvantagens insuperáveis. As consequências sociopáticas da desorganização social existente entre os negros ou de sua integração deficiente na vida urbana concorreriam, portanto, para agravar o peso destrutivo das desvantagens, aniquilando-lhe as disposições individuais mais sólidas e honestas de projetar-se aproveitando das oportunidades.

Uma série de padrões de comportamento foi transplantada para a nova ordem social. No bojo desses padrões, passou-se à nova era histórica e se revitalizaram normas da velha etiqueta de relações raciais, distinções e prerrogativas sociais que proporcionaram direitos e garantias sociais das raças em presença às posições que seus componentes ocupavam na estrutura de poder da sociedade. Representações estas que legitimavam, tanto racial, quanto material e moralmente, distinções, prerrogativas, etc. (FERNANDES, 2008, p. 305).

Não podemos esquecer que a escola teve um papel importante na estruturação do *habitus* social. Florestan Fernandes e Roger Bastide (2008) destacam que a escola não atendia a população negra. Ela se constituiu como um campo de batalha para garantir a permanência das crianças e jovens negros e mestiços nas séries iniciais, em que a convivência era tranquila. Todavia, a permanência de uma criança negra na escola era marcada por desafios: primeiro, encontrar uma escola; segundo, ser aceita pelos colegas; além disso ser punido severamente pelos mestres; ouvir que “negro não precisava ser doutor”; brigas com os colegas; preferência do professor pelos alunos brancos, etc. Por tais barreiras, as famílias negras eram muitas vezes indiferentes à escolarização de seus filhos. No nível secundário e superior, as dificuldades eram muitíssimas mais disseminadas.

São essas disputas e, em certos casos, somente as injustiças dos educadores, essas brigas nas quais os meninos brancos fazem sentir ao preto a diferença de pele, que explicam o horror da criança de cor pela escola e levam os pais a afastar os filhos. É a primeira barreira informal. É preciso energia para transpô-la. Sobretudo da parte dos pais de cor, uma vontade firme e terna: “Para educar uma criança, é necessária toda uma ciência (...), mas para educar uma criança de cor, uma ciência e meia (...)” (BASTIDE & FERNANDES, 2008, p. 175).

Mesmo que conseguisse o diploma, esbarraria na dificuldade de conseguir colocação na área de formação. O acesso poderia ser facilitado se tivesse um

padrinho branco para protegê-lo. O negro não teria acesso fácil a um *status* social em que o bem-estar pudesse dar-lhe proteção ou permitir-lhe o acesso ao que os brancos diziam ser bom. Nessa tessitura social, houve vários outros impedimentos, que foram do casamento (no qual mulheres negras dificilmente casavam com um negro, devido a marginalização sofrida na pele e pela cor da pele) ao trabalho (no qual ficaram reservadas ao negro as atividades domésticas e as que exigiam esforço físico, com salários inferiores). As condições são essas, as rebaixadoras, rotuladas como específicas para as pessoas de pele escura ou preta.

O ex-agente do trabalho escravo se metamorfoseou em negro ou mulato e o processo civilizador em curso promoveu um ajustamento racial que não alterou o status social desse agente, pelo contrário, buscou marginalizá-lo na ordem social em curso. Na transição do sistema escravista para o capitalista, a elite brasileira recriou formas de ajustamento inter-racial que reproduziram o racismo, a discriminação e o preconceito. Ou seja, um “novo” *habitus* social, em que a composição social dos indivíduos se constituiria num solo onde brotariam as características pessoais mediante as quais um indivíduo diferiria dos outros membros de sua sociedade.

A posição de homem livre contribuiu, porém, para modificar ligeiramente a representação social da personalidade-*status* do negro, pois provocou uma restrição da esfera em que se operavam as medidas discriminatórias. A elevação à condição de *homem livre* produziu, porém, profundas repercussões na conduta e na mentalidade dos negros e mestiços. Com isso, a relação entre o eu (escravo) o senhor (nós) não apresentava um processo de desenvolvimento que organizasse a vida individual, principalmente, do escravo, o seu reconhecimento como pessoa.

Nesse sentido, a família, a escola e o trabalho configuram-se no processo de reprodução em que o *habitus* (primários e secundários) e capitais são mecanismos que contribuem para a elaboração das características que compõem indivíduos permitindo o destaque de um grupo (brancos) e a exclusão de outro (negros, mulatos, etc.) em determinados campos (culturais, políticos, econômicos, acadêmicos) em que se acumulam e consomem distinções. O grupo de brancos hierarquizam tais distinções e criam as regras de acúmulo e consumo que são desposadas por aqueles que não tiverem associação e participação direta como agentes que teve matrizes, as quais as referências são cor da pele.

Analisando o quadro histórico e teórico apontado por Ianni e Fernandes

acreditamos que os agentes sociais, pertencentes à população negra apresentam escolaridade e rendimentos inferiores, ocupando as camadas sociais baixas. Vejamos no próximo subtópico, as análises de Carlos Hasenbalg sobre quadro de desigualdades raciais no Brasil no século XX.

3.3 As desvantagens cumulativas da população negra de acordo com Carlos Hasenbalg

Carlos Hasenbalg (2005) faz parte do rol dos estudiosos que também analisam desigualdades raciais no Brasil. A obra a qual apresenta fatores importantes para pensar o debate racial intitula-se *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Procura reelaborar o legado do escravismo sobre a situação atual do negro no Brasil. Para o autor, a “raça” concebida como um conjunto de traços fenotípicos historicamente elaborados, acaba funcionando como um mecanismo adscritivo no preenchimento das posições de classe. O racismo e a discriminação assumem novo papel na sociedade capitalista (HASENBALG, 2005, p. 20).

Em um de seus recortes, escreve sobre objeções geográficas regionais, em que maioria dos negros ficaram em regiões estagnadas economicamente no resto do país, e os negros que permaneceram nas regiões (como o Sudeste) economicamente mais prósperas, tiveram que “disputar” ocupações com os imigrantes europeus. Ele destaca que as desvantagens (ocupacionais, educacionais) aumentaram no período pós-abolição (1888 a 1970), dando ênfase à maneira como se conformou a mobilidade social a partir da questão *intergeracional e intrageracional*.

Hasenbalg (2005, p. 162-4) anota que antes da oficialização da abolição da escravatura já havia inúmeros negros em situação de homens livres, em especial no Nordeste e em Minas Gerais. Em sua maioria não eram contratados como assalariados e se empregavam em relações servis de dependência senhorial e clientelismo. Por isso, enfatiza que no Nordeste, a abolição ocorreu sem grandes reajustamentos e os ex-escravos foram incorporados às várias frações do campesinato nordestino, ou seja, se ligando ao setor agrário da região. Seu destino foi, subseqüentemente, condicionado pela imobilidade econômica e social da região.

O autor apresenta que no Sudeste (Rio de Janeiro e São Paulo) houve uma

concentração crescente da população escrava, à medida que a escravidão chegava ao fim (motivada pela transferência de escravos para áreas agrícolas e pela campanha abolicionista). Nessa região, estabeleceu-se uma clara relação entre abolicionismo e imigricionismo. E, nessa configuração, destacava-se a concepção de que o progresso se firmaria por meio do branqueamento do país. Afinal, quem trabalharia nas lavouras de café, na agricultura com o fim do escravismo? Por isso, o projeto de modernização se alicerçou com o imigricionismo, ao qual a escravidão representava um entrave para o desenvolvimento econômico (HASENBALG 2005, p. 164-5).

A migração internacional teve um impacto intenso, pois os imigrantes monopolizaram as oportunidades de avanço econômico e mobilidade social e, por conseguinte, negros, *mulatos* foram deslocados para ocupações mais periféricas da economia capitalista em expansão. Já no Distrito Federal, no Rio de Janeiro - embora não representativo das cidades do Sudeste, pois recebeu o maior número de estrangeiros nos anos anteriores a abolição – formou a maior concentração urbana de negros e *mulatos* do Sudeste. Tanto que os dados colhidos por Hasenbalg (2005, p. 170) indicaram que dentre as 14.720 pessoas de cor empregadas nas indústrias assinalava uma incipiente proletarização de negros e *mulatos*, prenunciando o que ocorreria no resto da região Sudeste após 1930, quando o fluxo de imigrantes declinou.

Os negros recentemente liberados estavam em desvantagens ocupacionais graves, enquanto 79% dedicavam a atividades extrativas, de criação de gado, agrícolas e domésticas, ou não tinha ocupação declarada, o mesmo aplicava a apenas 68% dos mestiços. Inversamente, 29% dos *mulatos* e 18% dos negros trabalhavam em atividades manufatureiras, comerciais e artísticas. Quanto aos estrangeiros economicamente ativos, é importante notar que 33.869 ou 38% deles estavam concentrados nos serviços domésticos ou não tinham ocupação declarada. Isso indica que um número substancial de imigrantes, especialmente os recém-chegados, era incorporado através dos níveis mais baixos da estrutura-ocupacional urbana. Não obstante, esse grupo, através de sucessivas mudanças ocupacionais e devido às preferências dos empregadores, experimentou uma rápida mobilidade social e econômica ascendente (HASENBALG, 2005, p. 170-1).

Hasenbalg (2005, p. 172-3) ressalta que apenas a partir de 1930 que os grupos negro e *mulato* entraram num processo de deslocamento social, devido as

transformações sociais em curso na região. No entanto, a relação hierárquica entre os grupos brancos e negros não foi alterada drasticamente. Mesmo com a industrialização não se eliminou a raça como critério de estruturação das relações sociais e a subordinação social.

O autor evidenciou também que a política de imigração foi um dos fatores relevantes para limitar as oportunidades socioeconômicas da população negra, durante as quatro décadas seguintes à abolição. Ela reforçou o padrão de distribuição regional de brancos e negros que se desenvolvera durante o escravismo. A consequência foi a permanência dos negros fora do Sudeste, em regiões economicamente mais atrasada do país, onde as oportunidades educacionais e ocupacionais eram muito limitadas. Dessa forma, os mecanismos que restringem as oportunidades dos negros à mobilidade e ascensão social não são apenas da herança escravista, mas refletem também as oportunidades desiguais de ascensão social após a abolição (HASENBALG, 2005, p. 176-7).

Contudo, além das oportunidades desiguais existiam também os mecanismos racistas, em que a raça se tornou elemento relevante para o recrutamento, em especial em trabalhos que exigiam contato direto com o público. Hasenbalg (2005, p. 184-6) salienta que nas ocupações industriais manuais, por exemplo, as qualificações pareciam ser mais importantes que a cor como critério de admissão no emprego. Ao contrário das ocupações em que a exigência era o trato com o público ou consumidores, não apenas pela falta de qualificações, mas porque eram vistos como esteticamente indesejáveis. Com isso a cor da pele se tornou um critério negativo de seleção quanto mais próximo se chega ao topo da hierarquia ocupacional.

As categorias ocupacionais, quando analisadas por Hasenbalg (2005, p. 186) endereçam a uma forte concentração de negros nos segmentos inferiores da hierarquia ocupacional e, relativa exclusão dos negros das posições ocupacionais altas (executivos, administradores ou empregadores). Vejamos que no período analisado com referência a população branca de ambas as regiões (Sudeste o resto do país)

Em 1950 no Sudeste, 6% dos brancos economicamente ativos eram empregadores, 66,8% empregados e 27,2% eram autônomos. Já os negros ocupavam 1% como empregadores, 84,5% como empregados e 14,5% autônomos. No resto do país as taxas eram 6,6% de empregadores brancos, 48% de empregados e 45,4% de autônomos. As proporções para o resto do

país eram: 2,1% de empregadores negros, 54% empregados e 43,9%. (HASENBALG, 2005, p. 188; 203).

Outro mecanismo que auxiliou no delineamento hierarquia ocupacional em que negros estão sub representados refere-se à educação. Ainda dentro da análise sobre as regiões sudeste e o resto do país, no período que compreende 1940-50, o autor aproveita para medir a influência da educação na mobilidade social de brancos e negros, mostrando que houve uma segregação geográfica. O autor destaca que o caráter elitista da educação no Brasil acentuou as desigualdades raciais. Ao averiguar os três níveis: primário, secundário e universitário destaca que:

O grau de exclusão da população negra cresce exponencialmente quando os níveis educacionais superiores são considerados. No país como um todo, em 1940 os brancos tinham a possibilidade 3,8 vezes maior de completar a escola primária que os negros; uma possibilidade 9.6 vezes de completar a escola secundária; e uma possibilidade 13,7 vezes maior de receber um grau universitário. Inequivocamente, entre 1940 e 1950 a população negra só manteve sua posição relativa no nível da escola primária, onde o número total de formados aumentou 245% naquela década. No entanto nos níveis secundário e universitário, em que o número de diplomados aumentou 175% e 48% respectivamente, a posição dos negros nos níveis secundário e universitário foi desprezível, não só em 1940, mas também em 1950. Isto sugere que a discriminação racial exterior ao sistema educacional atuou para produzir a exclusão virtual dos negros das escolas secundárias e universidades (HASENBALG, 2005, p. 193).

Hasenbalg (2005, p.198) entende que a segregação geográfica promoveu uma deterioração da situação educacional dos negros ao qual a desigualdade relativa aumentou no nível universitário, decrescendo nos níveis da escola primária e secundária, no Sudeste e nos níveis de alfabetização e no primário no resto do país. Ao ampliar a análise para a década de 1970 observou que a população brasileira, no geral, se beneficiou da expansão educacional, porém, mais de três quintos da população negra e apenas dois quintos da branca não concluíram a escola primária. Em síntese, o autor mostra que os níveis educacionais previamente limitados aos negros foram deslocados mais para cima, na hierarquia educacional, seja no colegial seja no universitário.

Para o autor o padrão de segregação geográfica de brancos e negros explica parte das desigualdades raciais. Tais resultados sugerem que com relação às possibilidades de mobilidade social ascendente, os negros estão presos a um círculo vicioso, se comparados aos brancos (HASENBALG, 2005, p. 199) sem capital seja

cultural ou linguístico ou artístico que lhe oportunizem concorrer nos espaços profissionais na alta hierarquia ocupacional.

Por fim, para entender o movimento, ascendente ou descendente, na escala social, no sentido de medir a igualdade de oportunidades na sociedade brasileira, Hasenbalg (2005) trabalha com a mobilidade *intergeracional* (comparação da posição social entre as gerações passadas e a geração atual. Por exemplo, a condição de um filho em relação à condição da família) e a *intrageneracional* (compara-se o desempenho social de uma determinada pessoa ou grupo de pessoas com características comuns, durante um período de tempo. Ou seja, em relação às posições ocupacionais anteriores, desde a entrada no mercado de trabalho, até a posição ocupacional presente).

Hasenbalg (2005, p. 208) expõe com base nos estudos de JC McCann que antes de iniciarem numa carreira, os filhos acumulam um conjunto de vantagens (ou desvantagens) que dizem respeito à sua aceitabilidade para ocupar e desejo de atingir as ocupações sociais de mais prestígio. E na mobilidade intergeracional, o valor das vantagens que um filho acumulará é condicionado pela posição da família em que nasceu e foi criado.

Por isso, como resultado da discriminação racial no passado, cada nova geração de negros está em posição de desvantagens porque se origina desproporcionalmente de família de baixa posição social. Mesmo que haja um controle da posição social das famílias de origem, os filhos de pais negros acumularão menos recursos competitivos que os filhos de pais brancos – incluindo níveis de habilidade, educação e aspirações e a própria adscrição racial. Por outro lado, uma vez que uma geração nova ou coorte de idade inicia o ciclo de vida adulta, o racismo e a discriminação racial continuarão a interferir no processo de mobilidade intrageneracional, de tal forma a restringir as realizações dos negros, relativamente aos brancos da mesma origem social. Além dos efeitos diretos de comportamento discriminatório, uma organização social racista limita também a motivação e o nível de aspirações dos negros (HASENBALG, 2005, p. 208-9).

Em termos de oportunidade de mobilidade social ascendente, o grupo negro experimenta uma dupla desvantagem. A primeira deve-se a sua baixa origem social e a segunda advém da desvantagem competitiva, sofrida do nascimento até a morte, que resulta da adscrição racial. Em suma, quando as diferenças inter-raciais de

mobilidade social são analisadas controlando-se a origem social, as diferenças observadas podem ser atribuídas seja os efeitos mais simbólicos e indiretos do racismo – i.e. estereótipos culturais que se autoconfirmam, limitando as aspirações e motivações das pessoas de cor – seja aos efeitos diretos da discriminação racial (HASENBALG, 2005, p. 209-10).

Apresentamos, por fim, as análises de Octavio Ianni, Florestan Fernandes e Carlos Hasenbalg sobre a questão racial e as desigualdades (raciais e sociais) em que cada um dos autores fizeram recortes da situação do negro após a abolição. Recortes esses que nos estimulam a eduzir sobre a composição social do país, mostrando como as distinções sociais são grandes entre negros e brancos. A seguir, temos por propósito abrigar alguns indicadores de renda, escolaridade e ocupações, que compreendem os períodos estudados pelos autores, bem como coligir outros dados a partir da década de 1980 até a 2012, que retratam como houve poucas alterações no *Habitus* social brasileiro, mesmo com o crescimento econômico, a expansão do sistema básico de ensino *etc.*, ainda temos a condição de desvantagem cumulativa para a população negra.

4 INDICADORES EDUCACIONAIS E OCUPACIONAIS: DESIGUALDADES ENTRE BRANCOS E NEGROS

O Brasil teve rápida expansão econômica, mas negros e brancos não foram beneficiados da mesma maneira. Por que isso ocorreu? Ianni aponta que as relações de dominação política e de apropriação econômica permitiram aos senhores destruir e recriar, ou reestruturar, os elementos culturais existentes nas relações com os escravos. Fernandes (1972, p. 47) mostra-nos que os estoques de negro e mulato da população brasileira não atingiram um patamar que favorecesse sua integração às estruturas ocupacionais, sociais e culturais criadas em conexão com a emergência e a expansão do capitalismo. Mesmo que elas acontecessem não se afetaria ou se transformaria as estruturas tornando-as novas. Hasenbalg (2005) destaca que os negros estão em situações diferentes das ocupadas pelos brancos. Existe também uma concentração dos negros em regiões periféricas em relação aos centros dinâmicos do capitalismo. Essa desvantagem inicial seria um dos legados do escravismo. Porém, na sociedade contemporânea, observa-se que a maioria dos brancos se aproveita do racismo e da opressão racial para obter vantagem no preenchimento das posições sociais. Assim o quadro resultante evidenciou grandes disparidade sociais.

Dessa forma, entendemos que a regularidade que permite a figuração das desigualdades raciais é estabelecida a partir da relação entre indivíduos e sociedade em que a desigualdade social agindo em conjunto com o racismo, as discriminações e os preconceitos raciais, intensificaram as tensões entre negros, “*mulatos* ou *mestiços*” e brancos, na qual os primeiros foram alijados do bem-estar promovido pela modernização do país. Nesse interim, compreendemos que os elementos do passado deslindados do processo civilizador dificultaram as mudanças sociais, políticas e econômicas posteriores, redefinindo os grupos que tem acesso ou não ao bem-estar promovido pela modernização.

Hélio Santos (2001) refere:

A imobilidade social do negro foi o resultado obtido pelo tipo de abolição que o país proporcionou. Os negros que já haviam sido libertados se somaram à grande massa recém-liberta e, juntos, sofreram desde o início, a discriminação racial no mercado de trabalho. A presença do ex-escravo, estigmatizado por 350 anos de escravismo, prostrava as relações de trabalho

no regime livre. Enfrentando dificuldades para obter renda com o seu trabalho, o negro não tem como investir em sua capacitação para conquista de melhores ocupações. Senso assim, fica condenado a ter escola inferior, dificultando ainda mais sua conquista por melhores vagas. Temos então, as dificuldades educacionais trazendo as dificuldades econômicas e estas impedindo a alteração daquelas. Trata-se do binômio: baixa renda/escolaridade inferior (SANTOS, 2001, p.84-5)

Vemos de acordo com os estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA (2008) que o fim da escravidão no Brasil, ocorrido há mais de 120 anos, não modificou os efeitos do racismo, da discriminação e do preconceito racial, mantendo ainda na miséria e na pobreza material os negros; e os problemas estão longe de encontrar solução. Contudo, no decorrer do século XX, em que pesem importantes mudanças sociais, dentre as quais a modernização da economia, a urbanização, a ampliação de oportunidades educacionais e culturais, não ocorreu uma intensificação na trajetória de redução das referidas desigualdades (BRASIL, IPEA, 2008).

Em relação às desigualdades raciais brasileiras a partir do século XX estudos sobre mobilidade social concluíram que a posição relativa dos negros e brancos na hierarquia social não foi substancialmente alterada, com o processo de crescimento e modernização econômica do país.

Nesse sentido, a reflexão que fizemos é que com a reorganização das relações sociais e econômicas, que permitiram que alguns segmentos da sociedade brasileira se destacassem com a modernização econômica, as oportunidades não foram iguais para todos, ou seja, em especial para os negros. Assim, o quesito raça tem sido fator importante para organizar as relações no processo de crescimento.

Contudo, é importante compreender que a expressão raça como fator organizador das relações sociais está presente, porque de acordo com Guimarães (2003, p. 96; 99) devido ao termo ser cientificamente, uma construção social e deve ser estudado por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Dessa forma, sugere que estamos no campo da cultura e da cultura simbólica. Podemos dizer que as “raças” são efeitos de discursos; fazem parte desses discursos sobre origem.

As sociedades humanas constroem discursos sobre suas origens e sobre a transmissão de essências entre gerações. Esse é o terreno próprio às identidades sociais e o seu estudo trata desses discursos sobre origem. Usando essa ideia,

podemos dizer o seguinte: certos discursos falam de essências que são basicamente traços fisionômicos e qualidades morais e intelectuais; só nesse campo a ideia de raça faz sentido. O que são raças para a sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências) (GUIMARÃES, 2003, p. 96; 99).

Um outro fator reside na desarticulação da ideia criada que o Brasil seria uma sociedade sem a linha de cor⁵ — uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais e a posições de riqueza ou prestígio — que por sua vez estava bastante difundida no mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, bem antes do nascimento da sociologia. Dessa forma, teremos a construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. Dessa construção destaca a questão da democracia racial.

Azevedo (1975) entende que as reflexões sobre a “democracia” racial são importantes para uma sociologia *latu sensu* das ciências sociais. Segundo ele, ao empreender tal compreensão sobre a temática, encontrou dois elementos curiosos: De um lado, funda-se um maior motivo de orgulho nacional: não há nada que se invoque tão frequente e com tanta ênfase, como prova de ausência de preconceitos e de tensões em nossa sociedade. Constitui provavelmente a mais sensível nota do ideário moral no Brasil, cultivada com insistência e com intransigência. Dessa perspectiva, a democracia racial seria mesmo expressão, não apenas de uma realidade histórica, mas de uma virtude própria, talvez inata e exclusiva dos brasileiros, que em nenhuma parte do mundo se reproduz com as mesmas características e a mesma espontaneidade. Do outro lado, os fatos se repetem, frequentemente e ubíquos, de discriminações que no mínimo fizeram supor, ao contrário daquilo, que compulsões diferentes senão opostas operam na sociedade. Mas a recusa de tomar conhecimento desses incidentes e de examiná-los como possíveis indicadores de preconceito limitou as oportunidades de examinar cientificamente a questão.

A questão da democracia racial, de acordo com Siqueira (2005, p. 111)

⁵ Helio Santos apresenta que no Brasil as estatísticas oficiais trabalham com o quesito cor. Em outros países, muitos estudiosos se referem ao quesito raça/cor (SANTOS, 2001, p. 40)

elaborada a partir da República Velha⁶, possuía dois aspectos que o referido autor,

considera de difícil separação em sua realização prática: primeiro, de um lado a vulgarização em sociedade de concepções tidas por senso comum, responsáveis pela criação de toda uma estereotipia de suposta inferioridade racial, cultural, estética, de negros e mulatos; de outro, a garantia sistemática da “inferioridade” organizada a partir de uma base culta e acadêmica, a dar argumentos “lógicos”, “comprováveis”, a essa “fatalidade”.

De qualquer forma, democracia racial e indicadores do século XX não seguem juntos. Os dados mostraram que a situação da maioria pertencente a população negra no País se encontra em posições de inferioridade escolar, de renda e ocupacional. Portanto, esse quadro evidencia uma negação a ideia de democracia racial, pois os indicadores apontam para uma sociedade que tem as posições sociais fixas e uma alta concentração de riqueza nas mãos de uma elite.

A fim de ilustrar o status em que posições sociais são fixas e que existe uma alta concentração de riqueza utilizaremos as explanações de José Santos (2002, p. 107), citando o trabalho de Peggy A. Lovel sobre a questão racial no Brasil no período que compreende 1960 a 1980, que mostra as posições econômicas de negros e brancos.

Negros e brancos de igual posição continua (vam) a receber salários desiguais, apesar do longo período de crescimento econômico e mudança social sem precedentes no Brasil. O salário médio mensal das trabalhadoras brancas ainda era de 89% superior ao das mulheres negras em 1980, porém essa diferença já tinha sido de 150% em 1960. Já entre os trabalhadores brancos, a diferença aumenta de 75% em 1960 para 78% em 1980. Foi comprovado, nesse período um aumento significativo de peso específico do fator discriminação racial na explicação das diferenças (SANTOS, 2002, p. 107-8) (grifos nossos).

Analisando também o período que compreende o fim do século XX e início do século XXI verifica-se que as simulações revelaram que em 1999, em termos de desemprego, a diferença nas taxas entre negros e brancos, da ordem de três pontos

⁶ Campos (2007) realizou uma pesquisa e constatou a presença de um ideário em torno da democracia racial brasileira, no pensamento dos escritores modernistas da década de 1920, incentivou a tentativa de um estudo de caráter histórico que permitisse reconstruir certas trajetórias do conjunto de representações que associaram o Brasil a uma democracia racial. A avaliação sobre o percurso e a provável propagação dessa concepção na sociedade da época é realizada a partir da recuperação de certos dados biográficos desses autores, apreciando-se, de forma particular, as trajetórias profissionais de cada um deles.

percentuais, devia-se quase exclusivamente à discriminação racial gerada no próprio mercado de trabalho. A taxa de participação no mercado de trabalho era similar entre brancos e negros. A taxa de desemprego mostrou uma leve variação por cor ou raça: em 2001, enquanto um indivíduo branco economicamente ativo tinha probabilidade de 6% de estar procurando emprego sem achá-lo, para um negro a probabilidade era de 7%. Contudo, enquanto 41% dos brancos mantiveram empregos formais (empregados com carteira ou funcionários públicos), este figurava apenas para 33% dos negros. Dentre os brancos, 12% que não estavam empregados sem carteira, ao passo que, para os negros, esse percentual era de 17% (JACCOUD, 2002, p.28-9).

Um estudo feito por Álvaro Comin (2015, p. 382) traz um panorama geral sobre as áreas de representação ocupacional de negros e brancos

Entre 1960 e 2010, a participação de não brancos na força de trabalho ampliou-se em cerca de 10 p.p., de 40% para 50%. Entre os trabalhadores rurais, sua participação era 7% superior ao seu peso na força de trabalho total em 1960, aumentando para 12,5% nas décadas de 1980 a 2000. Em 2010, os negros representavam quase dois terços da força de trabalho empregada no setor primário, cuja renda do trabalho é a mais baixa de todas, exceto para empregadores. Esses números indicam que o processo de urbanização mobilizou mais que proporcionalmente a população rural branca. Para tal, pesaram razões de ordem geográfica – a industrialização foi muito concentrada no Sul e Sudeste, onde a participação de imigrantes europeus é elevada – e histórica – as levas de imigração no final do século XIX e primeiras décadas do século XX já se dirigiam para os centros urbanos, compondo os estratos de operários mais qualificados, de trabalhadores não manuais e de empresários. Entre as ocupações urbanas, o único grupo em que os negros exibiam sobre representação em 1960 era o dos manuais semiquualificados (segmento dominado por domésticas e ambulantes), participação que se acentuou ao longo de todo o período. Nos demais grupos, sua participação era inferior a seu peso na força de trabalho. Com exceção do grupo de empregadores, em que a sub-representação de não brancos se ampliou ao longo dos cinquenta anos em estudo, nos demais grupos sua participação melhorou em termos relativos, mas obedecendo a uma clara hierarquia. Entre os trabalhadores qualificados (segundo grupo urbano mais baixo), os negros ultrapassaram seu peso relativo na população ativa já em 1970; entre os não manuais de rotina, a sub-representação, que era de 20% em 1960, diminuiu continuamente até quase se anular em 2010. Mas, nas ocupações de mais alta instrução e prestígio, a melhora foi muito modesta. Em 2010, quando os não brancos já compunham metade da força de trabalho total, representavam apenas cerca de 30% desse grupo e estavam bastante concentrados nas profissões de menor qualificação.

Os dados mostram que a representação dos negros em ocupações com mais instrução e prestígio foi modesta nos últimos quarenta anos. Dessa forma, um possível argumento que possa explicar a leve alteração na representatividade fosse a questão da discriminação. O estado evidenciado em que o negro sofre discriminação permeia-

se, de acordo com Hélio Santos (2001, p.90), em três tipos básicos:

O primeiro tipo diz respeito as dificuldades de obter vaga para aquelas funções mais bem remuneradas e valorizadas. O autor a chama de discriminação ocupacional. Esse tipo parece questionar a capacidade do negro para executar tarefas mais complexas. O segundo tipo diz respeito às diferenças salariais, quando exercidas as mesmas funções. Temos a, então, a antiga discriminação salarial, que além de utilitária (dá mais lucro para o empregador), no fundo, utiliza a ideia de que o trabalho do negro não vale tanto quanto o dos demais. O terceiro e último tipo, é a fobia pela presença do negro em que pode ocorrer a seguinte situação, numa loja de subúrbio ou em um luxuoso escritório de advocacia, em que o empregador busca manter aquilo que ele considera a imagem ideal de sua empresa (SANTOS, 2001, p. 90)

Portanto, a discriminação opera mecanismos de desqualificação dos negros na competição pelas posições mais almejadas. Ao mesmo tempo, os processos de recrutamento para posições mais valorizadas no mercado de trabalho e nos espaços sociais operam com características dos candidatos que reforçam e legitimam a divisão hierárquica do trabalho, a imagem da empresa e do próprio posto de trabalho (BRASIL, IPEA, 2008).

Conforme os dados levantados, se formos perseguir o ideal de integração (construído por Fernandes), no qual a sociedade deveria integrar todos os seus membros, independente da etnia, a fim de propiciar o bem-estar individual e o coletivo, talvez fosse possível a satisfação suficiente. Afinal Norbert Elias expõe que a sociedade tem que promover o bem-estar do indivíduo. Esse bem-estar geralmente se constituiu no processo de ensino, ou seja, educacional em que a escola tem um papel importante. No entanto, o campo escolar, segundo Bourdieu (2008, p. 36), realiza a seguinte operação de triagem, ele mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Aqueles que têm acesso a um determinado *habitus* e capital cultural terá êxito na escola. Mas, ao analisar os escritos sobre cenário brasileiro, vimos que as distinções que permitem o sucesso e acesso ao bem-estar dos indivíduos oriundos da população negra não lhes foram disponibilizados, visto que como pontua Hasenbalg (2005) os filhos de pais negros acumularam menos recursos competitivos que os filhos de pais brancos – incluindo níveis de habilidade, educação e aspirações e a própria adscrição racial.

Silva Júnior (2002) indica como esse quadro afeta-os. O autor ao estudar o

processo educacional brasileiro, notou-se que a discriminação estava situada na ponta inicial do processo, uma vez que a trajetória de escolaridade⁷ era intensamente diferenciada por raça/cor, desde o acesso, a permanência e a finalização da trajetória escolar, a qual, por sua vez, era definidora da capacidade competitiva, num mercado de trabalho formal que demandava cada vez mais competências específicas e altamente desenvolvidas.

A pesquisa de José Santos (2002, p. 108) indicou que, em 1976, havia diferenças muito fortes na capacidade de ler e escrever de negros e brancos: enquanto 92% dos brancos sabiam ler e escrever, apenas 78% dos negros tinha esta habilidade cognitiva, levando a um hiato de quase 14 pontos percentuais. Os índices ajudam a perceber que

No Brasil, a discriminação racial tem um efeito autônomo nas diferenças de educação e de renda entre as pessoas. Tanto que em estimativas que foram usadas com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD (1988) mostraram uma defasagem em relação a população branca, na associação entre a educação entre o pai e a educação do descendente, devida apenas a discriminação é de 30,0% para negros e de 37,0% para os pardos. Já no tocante à diferença de rendimentos, a discriminação no mercado de trabalho rebaixa para 36,0% a renda dos negros e em 21,0% a dos pardos. Os brancos sofrem de uma dupla desvantagem, ou seja, são tanto menos capazes de converter atributos de capital humano em renda quanto de traduzir vantagens de origem em benefícios para os filhos (SANTOS, 2002, p. 108).

O IPEA (2008) demonstra que no mesmo período (1976) em torno de 5% da população branca tinha um diploma de educação superior aos 30 anos contra uma porcentagem essencialmente residual para os negros. Já em 2006 algo em torno de 5% dos negros tinha curso superior aos 30 anos. O problema, para as desigualdades raciais, é que quase 18% dos brancos tinham completado um curso superior até os

⁷ O acesso à educação é geralmente apresentado pelos estudiosos como um dos principais fatores associados ao alcance de melhores oportunidades no mercado de trabalho e, conseqüentemente, um melhor rendimento. Para um grande contingente da população, o aumento da escolaridade é visto como o principal caminho de mobilidade social ascendente dos indivíduos. Diante deste quadro, ganha ainda mais importância a análise das oportunidades educacionais de brancos e negros no Brasil, e, principalmente, sobre a relação entre este desempenho e a alocação dos dois grupos no mercado de trabalho (...). Uma primeira constatação é a baixa escolaridade da população brasileira como um todo, já que a média do país é de apenas 5,7 anos de estudo. Supondo que não haja repetência, isto equivaleria apenas à conclusão da 5ª série do ensino básico. Um outro aspecto a se levar em conta é a diferença em termos de anos de estudo entre negros e brancos. Estes últimos possuem em média dois anos de estudo a mais do que os negros (HERINGER, 2002, p. 60)

30 anos. O hiato racial que era de 4,3 pontos quase que triplicou para 13 pontos. Com a universalização da instrução fundamental, o diferencial foi se reduzindo paulatinamente, até que, em 2006, quase todos negros e todos os brancos de 16 anos sabiam ler e escrever, deixando o diferencial em menos de dois pontos percentuais.

Pinheiro e Fontoura (2008) reforçam a ideia de que o campo escolar influencia (sim e não) o sucesso na vida dos indivíduos. Discutem, em documento com o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher e o IPEA, que a discriminação que se faz presente na vida das pessoas desenvolve-se no momento de socialização via inserção escolar. Segundo eles, são os estabelecimentos escolares, juntamente com as famílias, os espaços privilegiados de reprodução da segregação e de visualização dos efeitos perversos que esses fenômenos têm sobre os indivíduos.

Assim, os indicadores educacionais expressam as desigualdades a que negros estão submetidos e que, certamente, serão levadas e reproduzidas de forma ainda mais intensa no mercado de trabalho. Apesar do crescimento da média de anos de estudo da população em geral (aproximadamente 1,5 anos) ao longo da década 1993-2003, o diferencial entre negros e brancos caiu muito pouco neste período. Se, em 1993, esse diferencial era de 2,1 anos a favor dos brancos, em 2003 ele caiu apenas para 1,9. Mas estes diferenciais são menores para pessoas com 15 anos ou mais de idade e maiores ainda para 12 anos ou mais de escolaridade. Ainda mais espantosas são as taxas de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais⁸.

Acompanhando o progresso dos indicadores educacionais experimentados pelo Brasil ao longo dos anos, Pinheiro e Fontoura (2008) descrevem que as taxas de

⁸ Ainda nesta linha de argumentação, é fundamental comentarmos os dados amplamente divulgados por Henriques sobre o número médio de anos de estudos da população branca e negra, iniciando com os nascidos em 1929 e terminando com os de 1974, estes últimos, portanto, com 25 anos de idade quando a pesquisa foi realizada (PNAD de 1999). Os dados demonstram a expansão do nosso sistema de ensino, em virtude das políticas universalistas que resultaram naturalmente deste período de industrialização e de desenvolvimento urbano. Porém, quando se observa o acesso de negros e brancos, percebe-se que, em 1999 – ano em que os jovens nascidos em 1974 tinham 25 anos –, a média de escolaridade de um jovem branco era de 8,4 anos de estudo, enquanto que a média de escolaridade de um jovem negro de mesma idade era de 6,1 anos - uma diferença de 2,3 anos de estudo. O interessante vem a seguir: “um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens – a mesma observada entre seus avós” (Henriques, 2001), portanto, a mesma verificada entre pessoas brancas e negras nascidas em 1929. A conclusão da pesquisa de Ricardo Henriques, sobretudo quando observamos atentamente os dados mencionados acima, é de que a desigualdade racial tem se mantido estável no período mencionado e que, portanto, não bastam políticas universalistas para lidar com esta realidade (HENRIQUE, 2001 *apud* BERNARDINO, 2004, p. 91).

analfabetismo apresentaram quedas significativas para a população como um todo, caindo de 16,4% em 1993 para 11,6% em 2003. Os benefícios deste avanço, no entanto, não foram suficientes para eliminar, ou mesmo reduzir, as disparidades entre brancos e negros. Assim, enquanto 16,8% dos negros maiores de 15 anos eram analfabetos, em 2003, esse valor era de apenas 7,1% para os brancos. Interessante destacar que a média nacional de analfabetos, de 11,6%, coloca os negros como um grupo sobre representado no universo desse tipo, enquanto os brancos, inversamente, estão sub representados.

De acordo com Silva & Silva (2009, p. 265-6) o Ipea divulgou estudo que acompanha a trajetória das crianças negras em relação às crianças brancas nascidas nos anos 1987 e 1988, ou seja, o grupo de jovens que, em uma trajetória educacional adequada, estaria iniciando sua formação de nível superior em 2007 – ano da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Neste estudo, são apresentados dados relativos à participação da geração de 1987-1988 no sistema de ensino e às diferenças encontradas entre negros e brancos neste percurso. As crianças negras acompanhadas neste estudo, já desde os 10 e 11 anos, quando deveriam estar cursando a 4ª série do ensino médio, encontravam-se em menor número na série adequada. Para aquelas crianças que não se encontravam na série adequada, entre as crianças negras, havia patamares de defasagem significativamente mais importantes do que os de seus colegas brancos.

Em 2002, apenas um em cada cinco jovens negros nascidos em 1987 e 1988 conseguiu chegar à 8ª série na idade prevista. A trajetória dos estudantes brancos deste grupo, em que pese também estar francamente defasada, ainda apresenta uma tendência significativamente melhor que a de seus colegas negros. E, da mesma forma que em 1998, em 2002, os patamares de defasagem dos jovens negros com idade entre 14 e 15 anos, para aqueles que não se encontravam na série adequada, eram significativamente mais expressivos do que os dos jovens brancos. Com esta idade, 7% dos jovens negros encontravam-se ainda na 4ª série do ensino fundamental da escola regular contra 3% de jovens brancos; 12%, na 5ª série contra 5% dos brancos; e 14%, na 6ª série contra 8% dos brancos (SILVA & SILVA, 2009, p. 266).

No ensino médio, a distância entre os dois grupos cresce ainda mais. Apenas 15% dos estudantes negros nascidos em 1987 e 1988 concluíram este nível de ensino na idade adequada, contra 25% dos estudantes brancos. Enquanto a quase totalidade

dos estudantes brancos desta geração que concluíram o ensino médio na idade adequada estavam em um curso superior dois anos depois, apenas a metade dos estudantes negros conseguiu realizar a mesma passagem. Esse exercício de acompanhamento da trajetória escolar da geração de 1987- 1988 a partir da cor revela que esta geração assistiu a uma progressiva diferenciação do grupo de brancos e negros, com resultado cumulativamente pior para o último grupo. O grupo de estudantes negros, sejam homens, sejam mulheres, encontrou-se em desvantagem em relação aos seus colegas brancos em todas as séries analisadas. A diferença entre os dois grupos revelou-se desde o primeiro ano do ensino fundamental e continuou acumulando-se ao longo do tempo, levando a uma surpreendente distância no que diz respeito à conclusão do ensino médio e, mais fortemente, à inclusão no ensino superior (SILVA & SILVA, 2009, p. 266).

Como resultado final, do total de negros que ingressaram no sistema de ensino em 1995, apenas 1,5 em cada dez estavam cursando o último ano do ensino médio na idade adequada, contra 2,5 em cada dez estudantes brancos desta geração. Entre os negros, 0,7 em cada dez cursavam o ensino superior 12 anos depois, contra 2,2 dos brancos. Observou-se, assim, a consolidação de um percurso em que, entre alunos negros, o fracasso escolar é mais presente do que as expectativas de sucesso e progressão. Em um mundo onde a demanda de qualificação aumenta de forma ininterrupta, ao mesmo tempo em que esta se torna exigência incontornável para o acesso às posições de maior estabilidade e rentabilidade, o quadro apresentado revelou-se extremamente grave. A distância entre os grupos negro e branco consolidou-se, para esta geração, de forma irreversível no ensino médio e no acesso ao ensino superior, indicando exclusão permanente dos membros negros desta geração, que não chegaram, senão em uma proporção extremamente pequena, ao fim do Ensino Médio e, ainda em menor número, ao ensino superior (SILVA & SILVA, 2009, p. 266).

Em um contexto em que avançam as demandas por aumento de qualificação no mercado de trabalho, os níveis mais altos de ensino (Ensino Médio e Superior) acumulam progressivo aprofundamento da desigualdade entre negros e brancos. Estes níveis, entretanto, configuram-se atualmente como patamares mínimos de educação para os postos de trabalho não precários. Aponta-se, assim, para a consolidação dos jovens negros em situação de menores oportunidades (SILVA &

SILVA, 2009, p. 266).

Lima e Prates (2015, p. 178-9) no artigo *Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente* ao analisarem de 1980 a 2010 designam que a situação do negro passou por mudanças no campo educacional, ou seja, houve um crescimento da participação dos negros de 9,3% em 1980 para 24,7% em 2010. No entanto, ao se observar o saldo das décadas, em análise, nota-se que as classes ocupacionais não manuais de rotina de nível alto (NA), manuais qualificados e manuais não qualificadas são aquelas que os negros tiveram um crescimento (em pontos percentuais) acrescido ao de sua participação na composição de pessoas com nível superior. A proporção deles em cada um desses estratos ocupacionais, em 1980, era de 11,5%, 8,5% e 9,8% respectivamente e, em 2010, de 33,8%, 30% e 34,2%, consecutivos. Isso demonstra que, consideradas as transformações nesses trinta anos, há distintas permeabilidades à inserção dos negros no universo ocupacional dos graduados, uma vez que sua maior participação e crescimento se dão em estratos ocupacionais menos valorizados no mercado e que, em muitos casos, não demandam diploma superior.

Em geral, os índices do DIEESE (2013) apontavam que negros são menos escolarizados que os brancos (brancos): em 2011-2012, enquanto 27,3% dos negros ocupados não haviam concluído o ensino fundamental e apenas 11,8% contavam com ensino superior, entre os tidos como brancos esses percentuais eram, respectivamente, de 17,8% e de 23,4%. Sobrepostas ao exame dos setores de atividade, tais discrepâncias de escolarização entre os grupos de cor ficam ainda mais nítidas: os negros enfrentam, sobretudo, a retenção no ensino fundamental e dificuldades de acesso ao ensino superior. Assim, a limitação trazida ao mundo produtivo pelo nível de educação dos trabalhadores fica mais abrangente e ultrapassa o âmbito das relações raciais. As informações apuradas para o biênio 2011-2012 evidenciam tanto a problemática da restrição da educação superior⁹ (já que é visível a escassez de profissionais com esta escolarização em todos os setores que prescindem desse nível), quanto um perfil de distribuição de escolaridade setor a setor pouco distinto por grupo de cor.

O efeito da educação sobre a inserção dos ocupados na estrutura produtiva

⁹ Bernardino (2004, p. 87) aponta que os indicadores sociais relativos ao acesso ao bem-estar apontam no sentido de que há uma forte distinção entre os grupos raciais no Brasil. Logo, a suposta mistura defendida pelo mito da democracia racial não se materializa numa equânime distribuição da pobreza e da riqueza, da taxa de analfabetismo e do acesso à universidade.

metropolitana (na medida em que aumentam os níveis de escolaridade para negros e brancos) deveria reduzir as desigualdades no mercado de trabalho. No entanto, mesmo nos casos em que os brancos poderiam se encontrar em desvantagem, eles são favorecidos mais a frente, com o retorno à escolaridade. Já os negros estão sujeitos a desvantagens crescentes ao tentar subir na escala educacional.

Em suma, vimos que estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas têm favorecido os negros de forma mínima. Houve expansão da escolaridade, principalmente nas séries iniciais, mas os mesmos não estão nos estratos ocupacionais mais valorizados no mercado, que são aqueles que oferecem bons rendimentos. Por isso, compreendemos que é um resultado do processo civilizador em que os capitais estão mal distribuídos, ou seja, aqueles que têm acesso às estratégias como econômicas ou educativas conseguem se destacar e até mudar a posição social, mas quem não tem geralmente, como os índices apresentaram acima, acabam por engrossar as fileiras que resultam no quadro de desigualdade racial e social. Agora no próximo capítulo faremos a avaliação de algumas organizações negras que ajudaram a encaminhar o que se tornou o objeto de análise da tese, as ações afirmativas.

5. ORGANIZAÇÕES NEGRAS, AÇÕES AFIRMATIVAS, AS COTAS RACIAIS E A LEI 12.771/12

Apresentados os referenciais que abarcam os conceitos (processo civilizador, *habitus* social, *habitus*, *capital*, etc.) elaborados por Norbert Elias e Pierre Bourdieu. Usamos, também, as análises dos estudiosos brasileiros (Octavio Ianni, Florestan Fernandes, Carlos Hasenbalg) sobre a desigualdade após a abolição da escravatura e os imperativos raciais usados pela elite para a manutenção das vantagens e privilégios na sociedade capitalista constituída no País. Reapresentamos os indicadores sociais, educacionais e ocupacionais que delinearam as desigualdades raciais e sociais na estrutura social brasileira, e que são atenuantes para a elaboração de políticas distributivas.

Agora, versaremos sobre a contribuição de algumas organizações negras empenhadas em mudar a realidade social que lhes foi deixada e abrir espaço para as ações afirmativas. Analisando os índices, vimos que as condições de trabalho, renda, educacionais e de vida da população negra brasileira sempre estiveram em situação de desigualdade, quando comparadas com as dos segmentos tidos como brancos. Os índices permitem-nos entender que o *habitus* social constituído pelo sistema de relações sociais, políticas e econômicas gerou camadas sociais em que alguns grupos se integram na ordem social competitiva, conseguindo mudanças no status social em que muitos outros permanecem em situação de vulnerabilidade social. As gerações de ambos os segmentos progrediram, mas são fracas as mudanças e incapazes de eliminar o fosso entre negros e brancos, pois a origem (as condições subjetivas e objetivas) dos pertencentes a população negra teima em mantê-la na condição de subalternidade social.

Usando os estudos de Bourdieu, principalmente aqueles sobre as estruturas estruturantes estruturadas (*Habitus*) vemos que as diversas gerações descendentes da população negra não conseguiram as disposições (condições objetivas) que permitem alterar a situação de subalternidade. No entanto, as organizações negras tentaram apropriar-se das disposições (*habitus*) que possibilitasse às crianças, adolescentes e jovens mudar sua situação de subalternidade. O que se pretende é reduzir a longo prazo e eliminar as desvantagens sofridas pelos negros nos últimos

128 anos.

5.1 As ações das primeiras Organizações Negras (Frente Negra e Teatro Experimental Negro)

No período pós-abolição, particularmente, algumas organizações negras buscaram quebrar com os ajustamentos inter-raciais que fazem parte da teia social brasileira. Suas atividades focaram desde o fortalecimento das fracas relações de solidariedade inter-racial, assim como na questão da quebra do tabu da cor.

As análises realizadas sobre as obras (Fernandes, Ianni) apontam que o liberto e seus descendentes (negros, mulatos, pardos) buscaram, após a abolição, mudar sua situação de excluídos, a partir de recriações culturais (que eram formas de resistência ainda na condição subalterna de escravizado). Os embates com a cultura dominante por serem sutis, não causaram estremecimento no tecido social, visto que as significações sociais são dadas de acordo com interdependência, de alienação e de antagonismos das classes social dentro da estrutura social.

De acordo com o pensamento de Norbert Elias (1994), existem entrelaçamentos de dependências entre os homens. Interdependências são as ligações em que uma pessoa se liga a outra e a outros. Na teia social há ligação entre a individualidade e a sociedade. Essas ligações são individualmente incorporadas as modalidades de percepção e de ação coletivamente desenvolvidas no sistema de interações, ou seja, o *habitus* social. Dessa maneira, o *habitus* social brasileiro foi constituído por novos ajustamentos raciais que reforçam as figurações constituídas na escravização¹⁰.

É necessário lembrar, neste momento, que as figurações são o núcleo do que é aqui designado como figuração dos homens dependentes uns em relação aos

¹⁰ Ianni explicando sobre os diferentes níveis de discriminação relacionados às diferentes estruturas sociais e o papel que o ideal de branqueamento racial e as relações paternalistas entre os brancos e negros representavam na tentativa - por parte dos indivíduos brancos obviamente - da manutenção dos padrões tradicionais de relações raciais de dominação entre brancos e negros ou senhores e escravos. Octavio Ianni atenta para o importante fato de que as relações paternalistas, apesar de carregadas de afetividade, tinham a função, na verdade, de tolher qualquer tipo de manifestação contrária àqueles que controlavam as relações entre brancos e negros (MARCHESAN TAUIL, 2013, p. 41).

outros. Como os homens são – inicialmente por natureza, e então mediante o aprendizado social, a educação, a socialização e necessidades despertadas socialmente – mais ou menos mutuamente dependentes entre si, então eles, se é que se pode falar assim, só existem enquanto pluralidades, apenas em figurações (ELIAS, 1994).

Afinal, o estilo de sobrevivência que foi imputado ao negro negava-lhe a preparação para um estilo de vida individualista, que lhe constituísse a noção de pessoa ou de um indivíduo livre. A sociedade brasileira pós-escravista deveria ter se reformulado e assim incutido representações de um processo civilizador que rompesse com a cisão entre negros e não negros. Esse novo *habitus* social poderia levar ao desmantelamento dos efeitos da degradação causada pela escravidão, tanto aos negros como à elite branca. Esse *habitus* social resultaria de comportamentos aparentemente mais individualizados e mais compartilhados pelos outros membros de um grupo. O *habitus* seria assim a concretização das relações efetivamente praticadas entre os níveis muito heterogêneos da experiência, desde a competência geral para a interação inscrita no espaço possível da vida social, até o desempenho produzido pelos indivíduos em situações específicas (CARNEIRO, 2005, p. 10).

Um dos elementos que poderiam, no caso, levar à articulação de inter-relações dentro das configurações estabelecidas seria a tomada de consciência do grupo que foi marginalizado após abolição.

Na sociedade de classes, no século XX, portanto, as formas de consciência de alienação poderiam ser mais diferenciadas. É verdade que a religião, a magia, a música, o folclore, a língua continuavam a serem esferas de um universo sociocultural importante. Mas as significações socioculturais e políticas desse universo seriam dadas pelas relações de interdependência, alienação e antagonismo das classes sociais. A condição de raça e classe subsumiram-se reciprocamente (IANNI, 1988, p. 96)

Ianni (1988, p. 96) depreende que os conteúdos políticos da condição social (político-econômica) do negro, entretanto, não se desenvolveram a não ser de forma irregular, ou contraditória mesmo. A condição duplamente subalterna da maioria da população negra e mulata, em quase todos os países da América Latina, Caribe, inclusive, no Brasil, teria dificultado a transição de uma consciência ingênua (ou mesmo alienada) da alienação, para uma consciência adequada, politicamente organizada, crítica.

Nesse sentido, em toda a categoria social subalterna, a consciência política da situação tenderia a aparecer mesclada com elementos religiosos, morais, lúdicos e outros. Os próprios valores políticos das raças ou classes dominantes invadiriam e permeariam a consciência dos subalternos, mesclando e confundindo a sua compreensão das próprias condições de vida (IANNI, 1988, p. 97). Outros elementos que podem ter contribuído para a não transição e que reforçou a questão do fenômeno da segregação racial reside no fato que se separava a sociedade por meio de “regras sociais não estabelecidas explicitamente” - no caso do Brasil especificamente – e tais regras funcionavam de modo velado, obstando ao negro e ao mulato a integração no “mundo do branco”. É claro que no caso das relações entre o homem negro e mulato e o homem branco as “regras” eram ditadas pelos últimos e poucas vezes sobrava espaço para o homem negro “clarear socialmente” (MARCHESAN TAUIL, 2013, p. 42).

São esses elementos compostos de valores, do *mores* religioso, *etc.* que compõem as inter-relações, que deram forma a tessitura social. Com isso, as organizações negras vão se estruturar nessa configuração. As tentativas de inserção ocorreram em meio a tensões sociais que trouxeram discriminações e preconceitos de cor, pois ser ex-escravizado, um liberto significava estar marcado e rotulado como ser inferior, subalterno, de segunda classe.

As discriminações e preconceitos de cor são figurações constituídas que moldam o processo civilizador nas gerações seguintes no País. O resultado do processo civilizador social operante durante séculos é automaticamente submetido desde a mais tenra infância em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso.

A psicogênese do que constitui o adulto na sociedade civilizada não pode, por isso mesmo, ser compreendida se estudada independentemente da sociogênese de nossa "civilização". Por efeito de uma "lei sociogenética básica", o indivíduo, em sua curta história, passa mais uma vez através de alguns dos processos que a sociedade experimentou em sua longa história. Trata-se de um processo de longo prazo que envolve estruturas sociais e de personalidade (ELIAS, 1994, p. 15; 248).

Na sociedade brasileira que se organizava no início do século XX haveria, dentro de suas configurações estabelecidas, tensões que estimulavam os descendentes de pessoas escravizadas no sentido de modificar o seu *habitus* social. Assim, em *A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era*,

Florestan Fernandes (1965) aborda que os movimentos reivindicatórios não permaneceram à espreita, observando as articulações da nova ordem social que reforçava tais estigmas. Inquietamente, eles teriam mostrado a espoliação racial que ocorria dentro da nova ordem. Mas a denúncia não veio como uma ameaça à nova ordem social; dessa forma, expõe-se novo tipo de protesto negro, cujo objetivo residia em tentar efetivar uma segunda abolição.

A articulação dos movimentos que defendiam o negro durante o pós-abolição se dava de forma complexa, visto que segundo Carvalho (2005) a participação na política nacional, inclusive nos grandes acontecimentos, era limitada a pequenos grupos, sem a presença das massas. Desde os mais remotos tempos coloniais até 1930, não havia povo organizado politicamente nem sentimento nacional consolidado. A grande maioria do povo tinha com o governo uma relação ou de distância ou de antagonismo. Se houve ações políticas do povo, estas eram realizadas como reação ao que considerava arbítrio das autoridades. Era uma “cidadania em negativo”. Até 1930, o povo não tinha lugar no sistema político, seja no Império, seja na República, daí não haver lugar para a introdução de direitos, tais como os sociais.

A falta de experiência no sentido de uma organização política consolidada refletiu nas mobilizações. E com relação as movimentações da população negra veremos que a presença dos ajustamentos inter-raciais fez (faz) parte da teia social brasileira, ou seja, as articulações existentes não visavam mudar a posição dos negros na estrutura social, mas inseri-los nos benefícios vislumbradas pela nova ordem social competitiva, num primeiro momento.

Desse modo, a partir das leituras realizadas, podemos verificar que as organizações negras se demoraram mais para quebrar o tabu da cor, criando uma contra ideologia, a qual pretendia desfazer a ideologia dominante de inferioridade.

A inquietação, que começa a ganhar corpo pelos fins da I Grande Guerra, e os movimentos sociais, que se esboçavam a partir da segunda década desse século, marcava o início da participação do negro e do mulato, como e enquanto tais, na história moderna da cidade. Aos poucos, a situação de miséria, o tratamento diferencial e o isolamento provocavam um doloroso processo de autoafirmação e de protesto que projetará o “homem de cor” no cenário histórico, como agente de reivindicações econômicas, sociais e políticas próprias (...) Correspondendo ansiosamente as expectativas assimilacionistas da sociedade inclusiva, as inquietações e os movimentos sociais amparavam-se sob o signo de uma revolução moral. (FERNANDES, 1965, p.3-4).

Temos que as organizações negras buscam propagar entre os seus afiliados requisitos psicossociais que eram utilizados pelos brancos, como italianos, alemães, etc., no sentido de reorganizar os negros de forma coletiva e individual. Estes requisitos são amparados nas questões mais subjetivas, como aprendizado a palavras de ordem, as quais insistiam nos valores da família integradora, da solidariedade doméstica, do respeito à mulher, da importância da educação dos filhos, etc. (FERNANDES, 1965, p. 8).

Na medida em que a inquietação larval operava como mero ponto de apoio e em que os objetivos visados possuíam teor inconformista, preparava-se o terreno para uma maior autonomia moral e intelectual da “população de cor”. Por fim, logram até suplantar o temor pela identificação através do termo *negro* (uma maneira de se criar uma identidade, e assim criar o indivíduo negro).

Compreendeu-se que ser chamado e designar como negro nada mais possuía pejorativo; e que ao invés, degradante seria aceitar ou estimular as ambiguidades ocultas atrás das designações correntes, como “pretos”, “homem de cor”, “pessoa morena”, etc. Logo se chega a uma auto-identificação que atribuía ao termo negro um sentido inclusivo e dignificante (...) tais identificações abriram caminho para a autoafirmação do negro como enquanto raça. Descortinavam uma nova perspectiva que estimulava atitudes de independência e comportamentos francamente (FERNANDES, 1965, p. 86-7).

A proposta era libertar-se definitivamente do passado e construir um novo estilo de vida no presente, que preparasse o negro para competir com o “branco”, que se tornasse possível e de modo progressivamente mais amplo, em todas as esferas da sociedade. No entanto, o resultado da inquietação, apesar de não arrolar mudanças significativas na estrutura social vigente, foi o surgimento de uma contra ideologia que apontava para uma sociedade de classes aberta racialmente (e não como muitos supuseram e ainda supõem, para uma ordem social racista). O pré-requisito desta contra ideologia tinha de ser, necessariamente, a construção de uma nova imagem da “raça negra” (FERNANDES, 1965, p.15; 86).

Ao assumir o termo negro como algo importante para a identificação, houve uma ressignificação no sentido de valorar o sujeito (já que com o passado ser negro, era ser subalterno, inferior). Valorar leva a criar uma distinção que permite dar aos indivíduos de pele preta, de traços fenótipos africanos, a aceitação como pessoa, e assim pertencer a um grupo. Essa se constituiu a princípio, uma forma de criar uma

distinção, em que a particularidade de ser negro se advém de histórias coletivas diferentes produzidas.

Enquanto as organizações negras procuraram ressignificar o termo negro, como algo bom, motivo de orgulho, *etc.* No Brasil a imprensa, procurou mascarar as relações de tensão que havia entre os tidos brancos e negros. De acordo com Azevedo (1975, p. 08) a imprensa, no pós-Abolição tentou reforçar a ideia de que o Brasil era um país harmônico racialmente. No entanto, o autor destacou que a imprensa tratava de forma controversa ou com indiferença a questão. Ou seja, a maneira indignada com que nela eram reverberados os casos de discriminação e a preocupação de caracterizar tais fatos como estranhos à cultura brasileira, para Azevedo, sugeria que a discussão deles por ela sirva “para substanciar a hipótese de que a condenação e minimização dos fatos como esporádicos e anômalos em termos da cultura dominante atuam como racionalizações da fricção Inter étnica e da discriminação”. A discriminação atingia pretos e mulatos, e que, assim sendo, haveria uma segregação inocultável ao nível da intimidade pessoal e uma endogamia praticamente absoluta.

As organizações negras, no entanto, ao elaborarem iniciativas de enaltecimento ao negro, também visavam, segundo Fernandes (1965, p.89), desmascarar a ordem legal, a ordem racial e a ordem moral da sociedade brasileira, no sentido de pôr fim a certas práticas desumanas, mas sem o objetivo de reavivar ou difundir ódios insanáveis. Entre outras propostas, realçam-se incentivos em conseguir o trabalho, bem como, ter acesso à instrução e à escola, uma vez que eram requisitos importantes para competir com êxito com os brancos e serem fatores de integração à ordem social vigente. Sem rupturas, porém, com a ordem social competitiva, mas com o desejo de também fazê-los usufruir dos benefícios que ela ofertava.

Surgia uma contra ideologia, nesse prelúdio, que preencheu funções básicas que, ao mesmo tempo, serviram de alento para auxiliar o negro a entrar no mercado e se inserir em ocupações um pouco mais rentáveis. Fernandes (1965) pondera que as transformações impulsionadas pelo período entre guerras beneficiaram os negros, ou seja, as transformações impulsionaram a ordem social competitiva. O autor externaliza que a aquisição de meios estáveis de ganho criou condições favoráveis à absorção do negro e do mulato. Aos poucos, ambos deixariam de ficar à margem da vida social organizada e lograriam classificar-se no sistema vigente de classes sociais.

A rápida expansão econômica, para Fernandes (1965, p. 127), iniciada em fins de 1939 afetou profundamente a composição e a organização do sistema de trabalho. Ainda que as oportunidades emergentes não beneficiassem a “negros” e “brancos” nas mesmas proporções, vários setores da “população de cor” conseguiram alterar profundamente suas posições no mercado de trabalho. Contudo, o fato de se conseguirem galgar ocupações com melhores rendimentos econômicos não significou necessariamente surgirem modificações que permitissem aos negros mudarem suas situações ou posições sociais dentro de um referido grupo de *status*.

Os movimentos reivindicatórios negros buscaram de acordo com Fernandes (1965) construir uma contra ideologia que na verdade mudou a concepção de negro. Não pretenderam reconstruir, entretanto, uma estrutura social ou nova composição que mudassem a forma como ordem social era configurada.

Por intermédio da obra de Fernandes, entendemos que, nesse primeiro momento, o objetivo seria mudar as relações de interdependências das quais resultariam num tratamento de igualdade no sentido de eliminar a ideologia, segundo a qual os negros seriam inferiores, que assim abrisse espaço na estrutura social resultada da ordem social competitiva.

O início do século XX foi considerável, pois os movimentos pretendiam reverter o quadro de marginalização no alvorecer da República, inicialmente, dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação. Segundo Domingues (2007, p, 103), em São Paulo apareceram o *Clube 13 de maio dos Homens Pretos* (1902), o *Centro Literário dos Homens de Cor* (1903), a *Sociedade Propugnadora 13 de Maio* (1906), o *Centro Cultural Henrique Dias* (1908), a *Sociedade União Cívica dos Homens de Cor* (1915) e a *Associação Protetora dos Brasileiros Pretos* (1917). No Rio de Janeiro surgiu o *Centro da Federação dos Homens de Cor*, em Pelotas (RS), a *Sociedade Progresso da Raça Africana* (1891); em Lages (SC), o *Centro Cívico Cruz e Souza* (1918).

Em São Paulo, o grupo negro mais antigo era o *Clube 28 de Setembro*, constituído em 1897; mas os maiores eram o *Grupo Dramático e Recreativo Kosmos* e o *Centro Cívico Palmares*, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, essas associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época. Algumas tiveram como base de formação “determinadas classes de

trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical” (DOMINGUES, 2007, p. 103).

O autor ainda afirma que

Há registros da criação de 72 em Porto Alegre, de 1889 a 1920; 53 em Pelotas/RS, entre 1888 e 1929. Havia associações formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas. Simultaneamente, apareceu o que se denomina imprensa negra: jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões. Para um dos principais dirigentes negros da época, José Correia Leite, “a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa”, que transmitisse “informações que não se obtinha em outra parte”. Em São Paulo, o primeiro desses jornais foi A Pátria, de 1899, tendo como subtítulo Órgão dos Homens de Cor. Outros títulos também foram publicados nessa cidade: O Combate, em 1912; O Menelick, em 1915; O Bandeirante, em 1918; O Alfinete, em 1918; A Liberdade, em 1918; e A Sentinela, em 1920. No município de Campinas, O Baluarte, em 1903, e O Getulino, em 1923. Um dos principais jornais desse período foi o Clarim da Alvorada, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar. Até 1930, contabiliza-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo. A imprensa negra conseguia reunir um grupo representativo de pessoas para empreender a batalha contra o “preconceito de cor”, como se dizia na época. Surgiram jornais dessa mesma natureza em outros estados, como a Raça (1935), em Uberlândia/MG, o União (1918), em Curitiba/PR, O Exemplo (1892), em Porto Alegre/RS, e o Alvorada, em Pelotas/RS. Este último – publicado com pequenas interrupções de 1907 a 1965 – foi o periódico da imprensa negra de maior longevidade no país (DOMINGUES, 2007, p. 104-5).

Domingos (2007, p. 105) ainda informa que os jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra nos âmbitos do trabalho, da habitação, da educação, da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram-se em veículos de denúncias do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades, impedindo o negro de ingressar ou frequentar hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, escolas, ruas e praças públicas. Nesta etapa, os movimentos negros organizados eram desprovidos de caráter explicitamente político, com programas definidos e projetos ideológicos mais amplos¹¹.

Mas, os movimentos se afirmaram e se expandiram, criando modelos de

¹¹ Afinal, no período em questão conforme Cassoli (2014, p. 105) os movimentos sociais eram constantemente deslegitimados e criminalizados, assim tentavam agir nos limites da legalidade.

comportamento e de aspirações sociais. Fernandes (1965, p. 33) apresenta que surgiram novos papéis sociais especificamente ligados às atribuições desses agentes nas campanhas realizadas ou nas associações que as patrocinavam. Do outro lado, foi estabelecida nova rotina na vida diária, com centro de interesses próprios, nos quais as pessoas podiam cooperar e competir entre si através da participação.

Um grupo em destaque, de acordo com Fernandes (1965), a partir da década de 1930 foi Frente Negra Brasileira (FNB)¹². Criada

em 1931, em São Paulo, a Frente Negra Brasileira (FNB), considerada a sucessora do Centro Cívico Palmares, de 1926 foi uma das primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas. Com “delegações” – espécie de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), arregimentou milhares de “pessoas de cor”, conseguindo converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa. Pelas estimativas de um de seus dirigentes, a FNB chegou a superar os 20 mil associados. A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o A Voz da Raça. Naquela época, as mulheres negras não tinham apenas importância simbólica no movimento negro. Segundo depoimento do antigo ativista Francisco Lucrécio, elas “eram mais assíduas na luta em favor do negro, de forma que na Frente [Negra] a maior parte eram mulheres. Era um contingente muito grande, eram elas que faziam todo movimento”. Independentemente do exagero de Lucrécio, cumpre assinalar que as mulheres assumiam diversas funções na FNB. A Cruzada Feminina, por exemplo, mobilizava as negras para realizar trabalhos assistencialistas. Já outra comissão feminina, as Rosas Negras, organizava bailes e festivais artísticos (DOMINGUES, 2007, p. 105-6)

Fernandes (1965, p. 41) alude que, malgrado as limitações insuperáveis, nascidas da pobreza da população de cor e das dificuldades de coletar fundos, a Frente Negra Brasileira (FNB) empenhou-se arduamente na consecução de seus fins. Por isso, ela correspondeu, de fato, às principais expectativas que estavam no ar e contribuiu para criar o clima moral que iria produzir o surgimento do “novo negro”. No entanto, a FNB não conseguiu quebrar as camadas sociais que faziam parte do *habitus* social, apesar de buscar, em suas ações congregar, educar e orientar.

¹² Ao se organizar pela primeira vez como um movimento político negro no Brasil a Frente Negra Brasileira, tinha propósitos de mudar a composição social, em que os negros estavam mergulhados. Em sua "Mensagem aos negros americanos", Manoel Passos, presidente da União Nacional dos Homens de Cor, proferiu, por exemplo, sobre o abandono a que estava relegada a população negra, sua falta de instrução e seus costumes arcaicos como responsáveis pela situação de "degenerescência" dos negros. Até mesmo o "preconceito de cor", de que se ressentiriam os negros, era parcialmente atribuído à fraqueza moral das populações negras.

Faltava-lhe um instrumento necessário para quebrar os alicerces, ou seja, um conjunto que reunisse suporte material, econômico, social e cultural (FERNANDES, 1965, p. 55).

Se eles existissem numa escala razoável, os movimentos teriam adquirido outra vitalidade, talvez tomassem outra direção, colocando com maior clareza os dois tipos de alvos perseguidos: 1º) desagregação completa da antiga ordem racial; 2º) a absorção do negro, em condições de igualdade econômica, social e política, na sociedade de classes. Do jeito que as coisas transcorreram, historicamente, aqueles movimentos tiveram que de arcar com um peso morto paralisante. (...). Ficou faltando, porém, criar o querer coletivo e o agir coletivo (...) (FERNANDES, 1965, p. 55).

A mobilização dos negros ganhou uma direção no sentido mais coletivo, com a democratização do país a partir de 1945, quando surgem novas organizações negras que serão, de certo modo, incorporadas pela Segunda República — incorporadas no sentido de que funcionarão livremente, além de influenciarem a vida cultural, ideológica e política nacional. (GUIMARÃES, 2001, p. 149). Assim, com a ditadura do Estado Novo (1937-1945), a Frente Negra foi, assim como outros movimentos sociais, desarticulada e proibida.

No entanto, Fernandes (1978) destacou que as ações promovidas pela FNB frutificaram em avanços importantes não somente nos planos identitário e simbólico, mas também nos planos jurídicos e social, sob forma de revogação de algumas antigas leis que constrangiam o negro, e a criação de outras, que o resguardavam. Naquele período, pela primeira vez na história do país, era o negro quem categorizava outras, como a de “preconceito de cor”, enquanto ressignificava outras, como a do orgulho de ser negro. O movimento modificou o vocábulo e definiu certas etiquetas que não só perduraram como foram chave para a retomada do movimento na década de 1970 (CASSOLI, 2014, p. 108).

A partir da década de 1940 com reabertura democrática, em 45 outra organização teve relevo: o Teatro Experimental do Negro (TEN). O TEN surgiu em 1944, no Rio de Janeiro, a fim de trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. Nesse interim alguns intelectuais negros, dentre eles, Abdias Nascimento, organizaram-se e lançaram o manifesto para a Convenção Nacional do Negro ao qual o objetivo era fazer uma nova abolição. Esta Convenção foi organizada pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), cujo propósito era promover a valorização e melhorias para a vida social, psicossocial, política e econômica da população negra, atuando como um fermento provocativo, ou seja, uma

forma de aventura da experimentação criativa, que propunha caminhos inéditos ao futuro do negro, ao desenvolvimento da cultura brasileira” (NASCIMENTO, 2004, p. 209).

Nascimento (2004) também mostra que na época da criação do TEN, pela resposta vinda da imprensa e de outros setores da sociedade, aos primeiros anúncios sobre o movimento, a sua própria denominação surgia como um fermento revolucionário. A menção pública do vocábulo "negro" provocava sussurros de indignação. Era previsível, aliás, esse destino polêmico do TEN, numa sociedade que há séculos tentava esconder o sol da verdadeira prática do racismo e da discriminação racial com a peneira furada do mito da "democracia racial"¹³. Mesmo os movimentos culturais aparentemente mais abertos, como a Semana de Arte Moderna, de São Paulo, de 1922, sempre evitou até mesmo mencionar o tabu das relações raciais brasileiras entre negros e brancos, e o fenômeno de uma cultura afro-brasileira à margem da cultura convencional do País.

As ações se deram em duas frentes: a de promover, de um lado, a denúncia dos equívocos e da alienação dos estudos afro-brasileiros, e a de fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido. Tarefa difícil, quase sobre humana, se não for esquecida também a escravidão espiritual, cultural, socioeconômica e política em que foi mantido antes e depois de 1888, quando, teoricamente, se libertaram da servidão¹⁴ (NASCIMENTO, 2004, p.

¹³ A construção da nação brasileira se estruturou — dentre outras coisas — a partir do mito da democracia racial. Uma parcela expressiva da sociedade brasileira com partilha a crença de ter construído uma nação — diferentemente dos Estados Unidos e da África do Sul, por exemplo — não caracterizada por conflitos raciais abertos (BERNARDINO, 2002, p. 248). Azevedo (1975) ao fazer as reflexões sobre essa “democracia”, aponta que ela era importante para uma sociologia *latu sensu* das ciências sociais no período em que as ciências sociais se constituía no Brasil, mas que existia muitas contradições. Segundo ele, ao empreender tal compreensão sobre a temática, encontrou dois elementos curiosos: de um lado, constitui o maior motivo de orgulho nacional: não havia nada que se invoque tão frequente e com tanta ênfase, como prova de ausência de preconceitos e de tensões em nossa sociedade. Constituiu provavelmente a mais sensível nota do ideário moral no Brasil, cultivada com insistência e com intransigência. Duvidar de fatos e dos valores de que se teceu essa instituição era algo como negar um elemento substancial dos modos de ser do nosso povo. Dessa perspectiva, a democracia racial seria mesmo expressão, não apenas de uma realidade histórica, mas de uma virtude própria, talvez inata e exclusiva dos brasileiros, que em nenhuma parte do mundo se reproduziu com as mesmas características e a mesma espontaneidade. Do outro lado, os fatos se repetiam, frequentemente e ubíquos, de discriminações que no mínimo faziam supor, ao contrário daquilo, que compulsões diferentes senão opostas operam na sociedade. Mas a recusa de tomar conhecimento desses incidentes e de examiná-los como possíveis indicadores de preconceito limitou as oportunidades de examinar cientificamente a questão (AZEVEDO, 1975, p. 08).

¹⁴ A dificuldade em quebrar esses grilhões se dava por estarem arraigados a composição social da nação, ou seja, foi introjetado a partir do processo civilizador, por isso faz parte das inter-relações sociais, compondo assim o tecido social.

211).

A um só tempo, o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos – e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional. Inaugurou a fase prática, oposta ao sentido acadêmico e descritivo dos estudos. Não interessava ao TEN aumentar o número de monografias e outros escritos, nem deduzir teorias, mas a transformação qualitativa da interação social entre brancos e negros (NASCIMENTO, 2004, p. 211).

Quando em 1940 o Teatro Experimental do Negro organizou a Convenção Nacional do Negro Brasileiro, e entre as reivindicações apresentadas no Manifesto à Nação Brasileira destacou-se que fosse tomada medidas especiais¹⁵ por parte do Governo, destinadas à promoção dos afro-brasileiros. O texto dizia que “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” (MEDEIROS, 2005, p. 125).

O TEN ainda realizou o histórico I Congresso do Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro, em 1950, cujo documentário está publicado em *O negro revoltado* (1982). A fim de atingir a “alienação estética da sociedade convencional”, um concurso de “Cristo Negro” foi realizado sob a responsabilidade do sociólogo Guerreiro Ramos¹⁶, na capital federal de então, em 1955. Os concursos de beleza “Rainha das mulatas” e “Boneca de pixe” foram concebidos, segundo o grupo, como instrumento pedagógico buscando realçar o tipo de beleza da mulher afro-brasileira e educar o gosto estético popular, pervertido pela pressão e consagração exclusiva de padrões brancos de beleza. O Instituto Nacional do Negro, também a cargo do sociólogo, realizava nos seus seminários de grupo terapia, um trabalho pioneiro de psicodrama, visando a desenvolver uma terapia para a consciência “dilacerada” do negro vitimado

¹⁵ Vemos no TEN a preocupação com ações afirmativas na educação.

¹⁶ Guerreiro Ramos buscou entre as décadas de 1940 e 1960, dedicar seu trabalho intelectual a uma reavaliação do pensamento social brasileiro, sempre com vistas a identificar quais de seus elementos poderiam contribuir para a fundação de uma sociologia realmente científica no país (CAMPOS, 2015, p. 94). O autor buscou mostrar que nas relações raciais, a dominação dos brancos europeus se deu não somente pela força e violência, mas também se vincula a “um sistema de pseudojustificações, de estereótipos, ou a processos de domesticação psicológica” (RAMOS 1957 *apud* FERES, 2015, p. 115).

pelo racismo (NASCIMENTO, 2004, p. 211).

Por meio dessas ações, Ramos, segundo Siqueira (2005, p. 126-7) desenvolvia um conjunto de reflexões sobre a questão do negro, partindo da revisão crítica de como a sociologia mascarava as relações raciais.

O jornal *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro* divulgou os trabalhos do TEN em todos os seus campos de ação, entre 1948 e 1951. Trazia reportagens, entrevistas, e matérias sobre assuntos de interesse à comunidade. A precariedade dos recursos financeiros do TEN e de seu público não lhes permitia uma permanência maior. Em 1968, o TEN abriu outra frente de ação ao lançar em exposição no Museu da Imagem e do Som a primeira coleção de seu Museu de Arte Negra. Interrompido o projeto em razão da perseguição política do regime militar, o teatro continuou em cena, já em termos internacionais, através da atuação de seu fundador, exilado¹⁷, denunciando o racismo brasileiro em vários fóruns (NASCIMENTO, 2004, p. 211).

Aos analisarmos as organizações negras (TEN e FNB) vimos que o TEN se desdobrava em várias frentes: tanto denunciava as formas de racismo sutis e ostensivas, como resistia à opressão cultural da branquidão; procurou instalar mecanismos de apoio psicológico para que o negro pudesse dar um salto qualitativo para além do complexo de inferioridade a que o submetia o complexo de superioridade da sociedade que o condicionava. Foi assim que o TEN instaurou o processo de revisão de conceitos e atitudes visando à libertação espiritual e social da comunidade afro-brasileira. Processo que está na sua etapa inicial, convocando a conjugação do esforço coletivo de presente e de futuras gerações afro-brasileiras. (NASCIMENTO, 2004, p. 223).

Já a FNB, para Fernandes (1965) e Guimarães (2001) buscou influenciar a vida cultural, ideológica e política nacional (GUIMARÃES, 2001, p. 149), realizando

¹⁷ Abdias Nascimento foi exilado na época da ditadura militar. Assim que retorna ao Brasil, em 1978, retoma os contatos com as lideranças do CECAN. Este era um órgão orientado por duas linhas de pesquisa sobre questão racial: a da Sociedade de Intercâmbio Brasil-África, a SINBA, que focava os estudos sobre África apropriando e difundindo as ideias de Frantz Fanon, e a do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras, o IPCN, que, contando com apoio norte-americano, especialmente da Fundação Ford, visava à construção de uma imagem positiva sobre a África. Dessa forma, Nascimento incorpora em seu discurso o repertório ideológico do Pan-Africanismo sob a perspectiva de Cheikh Anta Diop, que pregava a ideia de Egito Negro, em que a origem africana e tonalidade da pele fazem parte da negritude. Nascimento tornou-se Deputado Federal, defendendo no Congresso Nacional a importância de medidas objetivas nas áreas da saúde, trabalho e educação a fim de valorizar e reconhecer os negros como parte integrante na dinâmica social (ALMEIDA, 2015, p. 19).

ações que promoveram avanços importantes não somente nos planos identitário e simbólico, mas também nos planos jurídicos e social, sob forma de revogação de algumas antigas leis que constrangiam o negro, e a criação de outras, que o resguardavam. Tais atividades desenvolviam um conjunto de reflexões sobre a questão do negro, partindo da revisão crítica de como a sociologia mascarava as relações raciais.

De certa forma, com a chegada dessas ações os grupos que estavam inseridos puderam conhecer as suas posições sociais, as disposições (ou os *habitus*) e as refletir sobre tomadas de posição, com isso, as "escolhas" próximas e futuras feitas pelos agentes sociais negros, interferiram nos domínios e nas diferentes prática (BOURDIEU, 1996, p. 18) que ocorreram nos campos jurídicos, simbólicos, social *etc.* que culminariam nas ações afirmativas no fim do século XX e início do século XXI.

Num primeiro momento, vimos que tanto a FNB como o TEN¹⁸ foram relevantes para o surgimento de outras várias organizações negras com o objetivo de combater o racismo e assim promover a mudança da situação de vulnerabilidade em que os vários segmentos da população negra se encontravam, devido à atuação do próprio Estado, que não efetivou políticas públicas e ações concretas no sentido de revolver as demandas de educação, saúde e de emprego (FONSECA, 2009, p. 101), estruturando assim um *habitus* social, excludente para as populações negras.

Por conseguinte, houve outra interrupção das ações das organizações negras na década de 1960. Com o golpe militar de 1964 paralisou as ações e representou uma derrota, ainda que temporária, para a luta política dos negros. Ele desarticulou a coalizão de forças no enfrentamento do "preconceito de cor" no País. Como consequência, houve o refluxo das mobilizações. Seus militantes foram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo, no Brasil. A repressão "desmobilizou" as lideranças negras lançando-as numa espécie de semiclandestinidade. A discussão pública da questão racial foi praticamente banida. Cunha Jr. aponta as dificuldades que havia para superar o desmantelamento do movimento negro naquela época: "tínhamos três tipos de problemas, o isolamento político, ditadura militar e o esvaziamento dos movimentos passados. Podemos dizer que em 1970 era difícil reunir mais de meia dúzia de

¹⁸ Não podemos ignorar que FNB e TEN tiveram vínculos partidários, ou seja, a primeira ligada a direita e a segunda ao PDT.

militantes do movimento negro”. (*apud* DOMINGUES 2007, p. 111).

Domingues (2007, p. 112) expõe que a reorganização política antirracista apenas aconteceu no final da década de 1970, no bojo de ascensão dos movimentos populares, sindicais e estudantis. Isso não significa que – no interregno de recrudescimento da ditadura – os negros não tenham realizado algumas ações. Em São Paulo, por exemplo, em 1972, um grupo de estudantes e artistas formou o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN); a imprensa negra, por sua vez, timidamente, deu sinais de vida, com os jornais *Árvore das Palavras* (1974) e *O Quadro* (1974) na capital; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP, e *Nagô* (1975), em São Carlos/SP. Em Porto Alegre nasceu o Grupo Palmares (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de maio para o dia 20 de Novembro. No Rio de Janeiro, explodiu, na juventude negra, o movimento *Soul*, depois batizado de *Black Rio*. Nesse mesmo estado, foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976. Entretanto, tais iniciativas, além de fragmentadas, não tinham um sentido político de enfrentamento como regime.

Mesmo no período ditatorial nos anos 1970 e 1980, uma outra organização será inaugurada: o Movimento Negro Unificado (MNU). O MNU fez algumas ações voltadas para enfrentamento, ou seja, um ato público contra o racismo, em 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, em protesto contra a morte de um operário negro em uma delegacia de São Paulo e contra a expulsão de quatro atletas negros de um clube paulista. Esse ato, além de resultar na formação do MNU, também parece ter sido responsável pela difusão da noção de “movimento negro” como designação genérica para diversas entidades e ações a partir daquele momento (ALBERTI e PEREIRA, 2005). A seguir pontuaremos algumas ações do MNU.

5.2 O Movimento Negro Unificado (MNU) e suas principais ações

Após o ato no Teatro Municipal, o MNU lutou para fazer a população negra sair das salas de debates e das atividades lúdicas e esportivas, para ações de confronto aos atos de racismo e discriminação racial, elaborando panfletos e jornais, realizando atos públicos e criando núcleos organizados em associações recreativas,

de moradores, categorias de trabalhadores, nas universidades públicas e privadas. (JARDIM, 2012).

A luta do MNU foi aos poucos ganhando força e se refletiu na atitude do Estado em relação aos debates sobre a discriminação racial, culminando com a criação, em 1984, do primeiro órgão público voltado para o apoio dos movimentos sociais afro-brasileiros: o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no governo Franco Montoro, então governador de São Paulo (JARDIM, 2012).

Foi ainda durante o mandato de Montoro que um representante da população afrodescendente compôs a Comissão Arinos, que criminalizou a discriminação racial na Constituição Brasileira de 1988. A tipificação do racismo como crime foi estabelecida pela Lei Caó, de autoria do deputado Carlos Alberto de Oliveira, promulgada em 1989 (JARDIM, 2012).

A luta contra o racismo também entrou para a pauta de discussão das centrais sindicais a partir da década de 1990. O V Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores (CUT) reconheceu a importância da temática racial para a organização dos trabalhadores, e, a Central Geral dos Trabalhadores (CGT) foi responsável pela organização do Seminário Nacional de Sindicalistas Anti-Racistas em 1990, no Rio de Janeiro, o qual resultou numa Comissão Nacional Contra a Discriminação Racial (JARDIM, 2012).

O Movimento Negro Unificado (MNU) trouxe uma contribuição muito importante para a construção de um discurso crítico, que alertava para as consequências do fenômeno do racismo, tendo vindo dos vários grupos do movimento negro, com o qual pesquisadores associados aos Estudos das Relações Raciais e assim, mantido contatos intensos desde a época de Florestan Fernandes. Sobretudo, a partir do fim da década de 1970, a “nova” militância negra teve sublinhado (diferentemente dos movimentos dos anos 1920 e 1930, por exemplo) a importância de delimitar o grupo, que pretende representar, em relação a outros componentes nacionais. Nessa perspectiva que elaborará duas propostas fundamentais: combater a discriminação racial e denunciar a “democracia racial” como uma ideologia opressora (HOFBAUER, 2006, p,16).

Além do mais, na década de 1980, além de se expandir para quase todos os estados da Federação, o MNU continuou sendo a organização negra de maior

referência não só para os afro-brasileiros de uma maneira geral, mas também para outras entidades negras, consoante a Sales Santos (2007), quer de abrangência nacional ou local, quer de caráter mais cultural, religioso ou mais político, como também para alguns raros intelectuais brasileiros.

As lutas sociais promovidas pelo MNU e outras organizações negras no sentido de combater a discriminação, racismo e preconceito racial conseguiram inserir assim, parte das reivindicações nas pautas de programa de partidos políticos e de instituições governamentais, substanciando, portanto, debates sobre a questão da desigualdade social em nossa sociedade (SILVA, 2003, p.113).

Foram várias ações em todo o País. Em linhas gerais destacaram-se:

O Conselho Estadual da Comunidade Negra de São Paulo, criado por meio do Decreto nº 22.184, de 11 de maio de 1984 e institucionalizado pela Lei nº 5.466/86, de 24 de dezembro de 1986 representou um marco inicial de uma nova forma de atuação no combate ao racismo, pois foi a partir do Conselho da Comunidade Negra que se iniciaram os grupos de especialistas da causa negra no estado de São Paulo.

Dentre os governos estaduais que instituíram conselhos de defesa do negro, podemos citar: 1. Conselho Estadual de Participação e Integração da Comunidade Negra de Minas Gerais – CCN/MG – criado pelo Decreto nº 28071, de 12/05/1988; 2. Conselho Estadual dos Direitos do Negro do Mato Grosso do Sul – CEDINE/MS - criado pela Lei nº 702, de 12 de março de 1987; 3. Conselho Estadual dos Direitos do Negro do Mato Grosso – CEDN/MT - Decreto nº 827, de junho de 1988; 4. Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado da Bahia – CDCN/BA – criado pela Lei 4.697, de 15/07/1987 e regulamentado pelo Decreto nº 16, de 9/04/1991; 5. Conselho Estadual dos Direitos do Negro do Rio de Janeiro – CEDINE/RJ - Decreto 33.165, de 13 de maio de 2003. (RODRIGUES & GOMES, 2006)

Em São Paulo, por exemplo, em 1992 o Município de São Paulo construiu a Coordenadoria dos Assuntos da População Negra – CONE (Lei nº 11.321/1992). Este órgão governamental, pioneiro no fomento de ações para o combate ao racismo na cidade, na sua história, procurou formular, supervisionar, acompanhar, elaborar e implementar políticas públicas que atendessem às necessidades da população negra do Município. (BRASIL, SÃO PAULO, 2016).

Com relação à luta contra a discriminação, segundo Fonseca (2011, p.17) os

movimentos negros estimularam tanto para conscientização das lideranças sindicais quanto aos dirigentes de órgãos públicos federais (ministérios), estaduais e municipais (secretarias) que se relacionam, direta ou indiretamente, com as questões do mundo do trabalho, emprego e desemprego. Essas ações são no plano interno. Já no plano externo, as intervenções buscam exigir que os tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário, sejam efetivamente colocados em prática, principalmente, a aplicação da convenção 111, ratificada em 1964, em que pregava se o estabelecimento e adoção de medidas efetivas que evitassem as discriminações e que promovessem a igualdade de oportunidades e tratamento.

No que concerne a pauta de desmascarar a "democracia racial" brasileira, que para Guimarães (2001, p. 156), em sua versão conservadora, de discurso oficial de um Estado impedia a organização das lutas antirracistas, passa a ser o principal alvo da resistência negra, e o processo se deu antes e mais desimpedidamente no terreno cultural que no campo mais propriamente político. Isso por diversos motivos, entre os quais os mais importantes são a repressão às atividades políticas e os rumos que toma a política exterior brasileira, nos anos 1960 e 70, de aproximação com a África negra. A política brasileira para a África vai explorar, justamente, dois trunfos: a "democracia racial" brasileira — o que requer, como vimos, a repressão aos ativistas negros — e as origens africanas da cultura brasileira — o que levará o Estado a incentivar as manifestações culturais afro-brasileiras, principalmente, na Bahia. Nesse jogo de repressão e incentivo, a "cultura negra" e as "origens africanas" passaram a ser as bases para a construção de um discurso alternativo ao *marketing* governamental. Em face do "sincrético" e "mestiço" procurar-se-á construir o "negro" e a "pureza cultural".

Faz-se importante, no entanto, atentar-se para o fato de que os movimentos sociais, por serem a face politicamente organizada da sociedade, atuam, ao lado de outras formas de participação, como interlocutores do Estado, em uma dinâmica que interliga estruturas sociais, sistemas políticos e as características da própria mobilização coletiva. A partir dessa interpretação compreende-se, de acordo com Barcelos (1996, p. 190) que em sua dimensão racial, essa dinâmica remete ao "processo de formação racial" ou aos meandros da "política racial", no sentido de que as práticas políticas em sociedades multirraciais têm inevitavelmente um conteúdo racial e, desnecessário dizer, em benefício do grupo dominante. No Brasil, o

questionamento dessa situação tem levado ao desenvolvimento de um Movimento Negro, que embora atingindo enorme sucesso em desafiar o mito da democracia racial¹⁹, tem tido resultados limitados nas reformas nas estruturas institucionais do racismo brasileiro.

É necessário, portanto, apontar três elementos, para contextualizar a mobilização racial no Brasil. Primeiro, na ausência de movimentação política ao longo de uma linha racial, tanto ativistas quanto pesquisadores tomam uma plethora de jactâncias coletivas, e de espaços de aglutinação da comunidade negra como formas de mobilização e, principalmente, de identificação étnica. Essas manifestações denotariam as “muitas maneiras de ser negro”, e são vistas, umas mais, outras menos, como expressões do movimento negro (BARCELOS, 1996, p. 190).

Segundo, a percepção das relações raciais no Brasil é central para a participação política dos negros enquanto grupo específico. Assim no tocante ao mito da democracia racial²⁰, tem que essa representação dominante da sociedade brasileira sobre si mesma coloca barreiras consideráveis a mobilização racial, bem como ao reconhecimento do movimento negro pelos demais segmentos da sociedade civil (BARCELOS, 1996, p. 191).

O terceiro elemento nesse quadro é a questão da “cidadania emergente”. A trajetória da mobilização racial é sem dúvida uma história de busca da cidadania²¹. Essa mensagem fica ainda mais nítida, através do Movimento Negro contemporâneo, cujo projeto político propugna a construção de uma cidadania sem qualificações e

¹⁹ A democracia racial, seja como ideal de relações não-discriminatórias e não-segregacionistas, seja como pacto político de participação das massas urbanas, seja como integração simbólica dos negros à nação, pressupunha o papel subordinado de práticas religiosas de origem africana e o caráter sincrético da contribuição dos negros à cultura nacional: não havia lugar para direitos a identidade ou singularidade. Em meados dos anos 1970 era a reivindicação de tal identidade e singularidade que começava a ser atendida pelo Estado brasileiro, ao menos no terreno da cultura. Assim, antes que o movimento negro aparecesse na cena política nacional com uma agenda radical de reivindicações antirracistas, a “afirmação cultural” negra já se encontrava bastante madura, protegida justamente por uma política de “democracia racial”, que remontava aos anos 1930 (GUIMARAES, 2001, p. 157).

²⁰ De acordo com D’Adesky (2005, p. 141) após o golpe de Estado de 1964, a expressão democracia racial perde força. Afinal não tinha sentido usa-la, já que estávamos num regime ditatorial. A partir disso, a expressão ganha a conotação de mestiçagem e mistura étnico-cultural, ao mesmo tempo começa a ser questionada como mito racial, por Abdias Nascimento, Florestan Fernandes, Thales Azevedo.

²¹ Luta essa que trouxe conquistas significativas no plano simbólico, pois auxiliaram a compor uma nova imagem de um negro mais consciente de seu papel enquanto ator social, munido de auto estima e respaldo jurídico (direitos civis, políticos) suficientes para exigir respeito por parte do branco, o que significa exigir civilidade e senso democrático por parte da parcela branca da sociedade brasileira. A labuta do negro no regime republicano foi duramente travada dentro do aparelho institucional do país, e cada uma de suas vitórias no plano jurídico fez com que a sociedade toda desse um passo a frente rumo a construção de um regime democrático (CASSOLI, 2005, p. 108).

adjetivos, o que implica propagar uma visão crítica das relações raciais, desmistificando a ideologia da democracia racial. Não há, portanto, porque se espantar com as dificuldades do movimento negro (BARCELOS, 1996, p. 192).

As mudanças no *habitus* social são lentas e complexas. E o movimento negro não consegue fugir do quadro, pois ele está no bojo das inter-relações e interdependências, ou seja, no entrelaçamento das dependências dos homens entre si, suas interdependências são o que os ligam uns aos outros (ELIAS, 1994) e que constitui o tecido social.

5.3 A importância do Instituto do Negro Padre Batista no combate às injustiças sociais

O Instituto do Negro Padre Batista (INPB) também é uma organização não governamental (ONG) negra de São Paulo, que contribuiu buscando mudanças tanto de ordem jurídica, escolar como religiosa para a população negra. Ele faz parte do movimento eclesial afro-católico da década de 1980, foi fundado pelo falecido Padre Batista em 1987. Malomalo (2006) expõe que uma das características dos movimentos populares, que nasceram nos anos 70 e 80 no Brasil, é o seu hibridismo, isto é, a sua tendência/prática de misturar a religião e a política. Assim, entende-se que é dessa forma que o carisma do padre Batista é visto como poder simbólico híbrido que deu também nascimento a uma instituição híbrida em 1987, pois, o seu carisma é duplamente religioso e político. O INPB é fruto da biografia do seu fundador, que como menor em situação de risco na rua e padre, enfrentou a miséria e o racismo institucional da polícia e dos membros da Igreja. Por isso a missão do INPB é inserir social, econômica e politicamente o negro na sociedade nacional.

Malomalo (2006) analisa que a hibridade do INPB se verifica também ao analisar a sua estrutura, quando se recorre, primeiro, às práticas que denominadas de ritos históricos (Jornada do Menor, Dia da Criança Negra) e aos projetos sociais (Projeto Menina Mãe, Projeto de Bolsas²² etc). Esses ritos e projetos, nos tempos

²² Os candidatos a bolsa no INPB tinham que seguir critérios básicos: participar de movimento ou entidade negra, anti-racista e que advogasse pelos direitos humanos e pela cidadania dos excluídos na sociedade brasileira. Um outro critério é que o candidato deveria ressarcir financeiramente, com correção monetária o Instituto Negro, pelo período que utilizou da concessão; participar dos grupos de

primórdios do INPB, eram ligados às atividades da Pastoral do Negro que era mais conhecida como Agentes de Pastoral Negros (APNs, fundado em 1983). O nome civil dos APNs era Quilombo Central.

Apesar das mudanças políticas ocorridas no Brasil a partir dos anos 80 e 90 que tiveram impactos sérios na organização das organizações sociais, a análise do estatuto de 1987, revisado em 2001, revelou que a estrutura do INPB continuou sendo híbrida: seus funcionários, (re)produtores da etnicidade, sendo, de fato, agentes mistos. Quando fez a pesquisa, encontravam-se, na equipe do INPB, os especialistas do sagrado, os padres e leigos católicos e os especialistas do profano, os advogados católicos e não católicos. Predominava, na época, no INPB a diversidade religiosa do que racial. Predominância essa católica, apesar de encontrar nele uma advogada candomblecista e uma outra evangélica da Igreja Universal de Reino de Deus (MALOMALO, 2006).

Malomalo (2006) notou que o público do INPB era composto por clientes puros e híbridos. Os primeiros consumiam somente os bens religiosos (missas, batizados afros e encontros da PAB) ou profanos (atendimentos jurídicos, psicológicos; acesso à biblioteca); já a segunda categoria dos clientes transita, misturava seus consumos. Havia também clientes não negros, japoneses, judeus, que procuravam os serviços oferecidos pelo Departamento Jurídico (DJ) do INPB, mas eram minorias. Destaca que a divisão dos serviços e das parcerias do INPB reforçou a compreensão sobre a sua identidade híbrida. Entre os serviços tidos como ritos ordinários e ritos profanos, o mesmo identificou o Departamento Jurídico (DJ), o Departamento da Psicologia (DP), o Curso de Antropologia, a Biblioteca Sergia de Sá, o Departamento de Comunicação, o Departamento de Educação e os Projeto de Bolsas (que concede bolsas de estudo a universitários negros carentes. Aliás, alguns deles se formaram advogados e chegaram a trabalhar no Instituto, dando assistência jurídica gratuita para vítimas do racismo. Tal trabalho recebia apoio pela Procuradoria-Geral do Estado de São Paulo).

Outro evento importante, organizado pelo INPB desde 1997 foi a Marcha Noturna pela Democracia Racial²³. Rios a considera como um exemplo de um novo

estudos e das atividades desenvolvidas no Instituto e fora, fomentando discussão sobre o negro no interior do movimento ou entidade ou estabelecimento de ensino, etc. (FONSECA, 1993)

²³ Sua fundadora, a advogada Maria da Penha Guimarães, conta que a ideia desse evento nada mais foi do que um sonho, numa época em que “dormia e acordava pensando em negro”. A trajetória e o

perfil de protesto negro no Brasil. Ela ocorreu na capital paulista há quinze anos, sem interrupções, desde 1996, quando um grupo de cerca de oitenta pessoas, às vésperas do 13 de Maio, realizou uma caminhada de aproximadamente duas horas pelo centro velho de São Paulo, partindo da Igreja da Nossa Senhora da Boa Morte até a Igreja do Rosário dos Homens Pretos. Em seu histórico, a marcha contou com a participação de organizações negras do município e região metropolitana. (RIOS, 2012, p.67).

A ideia da marcha noturna, quando narrada pelos ativistas, remete ao protesto nacional de 1995, servindo-lhes de inspiração imediata, porque ocorreu apenas um ano antes da inauguração da caminhada noturna. Mas também teve inspiração nas marchas pacifistas pelos Direitos Civis realizadas nos EUA, durante os anos 1960. A novidade para os ativistas contemporâneos está no turno em que o evento ocorria. Sair à noite era uma inovação no repertório do movimento negro, ao mesmo tempo em que se apresentava como alternativa simbólica ao “tabu” do 13 de Maio. A data, em suspenso, pelas restrições radicais do movimento negro, não poderia escapar à memória, mas também não poderia permanecer no imaginário nacional como dia folclórico. Desse impasse, a solução original apresentada conseguia manter o consenso estabelecido no interior do ativismo, ao mesmo tempo em que resguardava a tradição cívica de rememorar a liberdade dos negros (RIOS, 2012, p.70).

5.4 Movimentos Negros e As Ações Reparativas

O histórico de ações dos movimentos negros mostrou desde a emergência a preocupação em mudar a situação da população negra, por meio de políticas reparativas. Sales Santos (2013, p. 23) frisa que, na primeira metade da década de 1940 os movimentos negros brasileiros respondiam ao princípio por meio da reivindicação de políticas de ações afirmativas para a população afro-brasileira. As

sonho dessa ativista permitem compreender a estrutura e o simbolismo da marcha noturna do 13 de maio e a sua novidade: a exaltação do protesto litúrgico e expressivo. A advogada viria a ficar mais conhecida pelo famoso caso de direito internacional “Diniz versus Estado brasileiro”, muito discutido entre os anos de 2006 e 2007, ou seja, trata-se do caso de discriminação da empregada doméstica Simone André Diniz, levado à Organização dos Estados Americanos (OEA). Para mais detalhes dessa batalha judicial que se revelou Diniz contra o estado do Brasil, tendo o último perdido em tribunal internacional em favor da primeira, auxiliada tanto por entidades negras como pela OAB (RIOS, 2012, p.67-8).

proposições do *Manifesto às Forças Políticas da Nação Brasileira* e do *Manifesto à Nação Brasileira* foram cristalinas quanto a isso. O primeiro *Manifesto* foi lançado pela “Convenção Política do Negro”, realizada em 1945, no Rio de Janeiro. Conforme o líder negro Abdias Nascimento, as organizações afro-brasileiras já estavam, naquela época, propondo aos partidos que a questão racial deveria constar em seus programas políticos. “Além disso, mais uma vez, constatamos que, desde antes da Constituinte de 1946, o movimento organizado afro-brasileiro já pleiteava a adoção de políticas afirmativas compensatórias, neste caso metas de participação dos negros no processo eleitoral por meio de cotas.

Deve-se enfatizar que o pleito dos movimentos negros por ações afirmativas no Brasil, embora sem sucesso na referida época, teve continuidade no decurso da história. Alguns exemplos mostram-se instrutivos: em 1950, o Teatro Experimental do Negro (TEN) organizou o “1º Congresso do Negro Brasileiro”. Entre as propostas da declaração final desse congresso, constava “a inclusão de homens de cor nas listas de candidatos das agremiações partidárias, a fim de desenvolver a sua capacidade política e formar líderes esclarecidos, que possam traduzir, em formas ajustadas às tradições nacionais, as reivindicações das massas de cor” (I Congresso do Negro Brasileiro). Ou seja, novamente é requerida uma política de sistema de cotas, isto é, de reserva de vagas para candidatos negros nas legendas partidárias brasileiras (SANTOS, 2013, p. 24).

O próprio Abdias do Nascimento enquanto deputado federal lançou na esfera do Poder Legislativo nacional,

O Projeto de Lei no 1.332, em 1983, que “[D]ispunha 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”. O projeto abrangia 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). Reserva também a 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, contudo, a medidas numéricas, pois obriga o Ministério e as Secretarias de Educação a estudar e implementar “modificações nos currículos escolares e acadêmicos, em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação)”, com vistas a 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). (MEDEIROS, 2005, p.125-6)

O projeto não chegou sequer a ser apreciado, mas algumas das medidas nele contidas acabaram sendo implementadas, embora muito mais tarde, ou seja, encontraremos propostas de ações afirmativas no fim do século XX, especialmente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior.

Continuando a discussão, vimos que outros projetos foram apresentados, mas também não obtiveram êxito no período de discussão. Por exemplo, em 1993, encontramos a proposta de Emenda Constitucional do deputado federal Florestan Fernandes (PT/SP); em 1995, a então senadora Benedita da Silva (PT/RJ) apresenta os projetos de Lei n. 13 e 14; no mesmo ano é encaminhado o projeto de Lei n.1.239, pelo então deputado federal Paulo Paim²⁴ (PT/RS); em 1998, o deputado federal Luiz Alberto (PT/BA) apresenta os projetos de Lei n. 4.567 e 4.568; e, em 1999, temos o projeto de Lei n. 298, do senador Antero Paes de Barros (PSDB). (MOEHLECKE, 2002, p. 207).

²⁴ Paulo Paim foi responsável pela apresentação e articulação do Projeto do Estatuto da Igualdade Racial na Câmara dos Deputados, ao qual o objetivo residia em eliminar o racismo, o preconceito e as discriminações. A matéria foi aprovada, em 2005, no Senado, por unanimidade, sob as relatorias dos senadores César Borges, Roseana Sarney e Rodolpho Tourinho. O projeto do Estatuto reúne um conjunto de ações e medidas especiais que, se adotadas pelo Governo Federal, q permitem garantir direitos fundamentais à população afro-brasileira, assegurando entre outros direitos, por exemplo: – o acesso universal e igualitário ao Sistema Único de Saúde (SUS) para promoção, proteção e recuperação da saúde dessa parcela da população; – serão respeitadas atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer, adequadas aos interesses e condições dos afro-brasileiros; – os direitos fundamentais das mulheres negras estão contemplados em um capítulo. – será reconhecido o direito à liberdade de consciência e de crença dos afro-brasileiros e da dignidade dos cultos e religiões de matriz africana praticadas no Brasil; – o sistema de cotas buscará corrigir as inaceitáveis desigualdades raciais que marcam a realidade brasileira; – os remanescentes de quilombos, segundo dispositivos de lei, terão direito à propriedade definitiva das terras que ocupavam; – a herança cultural e a participação dos afro-brasileiros na história do país será garantida pela produção veiculada pelos órgãos de comunicação; – a disciplina “História Geral da África e do Negro no Brasil”, integrará obrigatoriamente o currículo do ensino fundamental e médio, público e privado. Será o conhecimento da verdadeira história do povo negro, das raízes da nossa gente; 8 – a instituição de Ouvidorias garantirá às vítimas de discriminação racial o direito de serem ouvidas; – para assegurar o cumprimento de seus direitos, serão implementadas políticas voltadas para a inclusão de afro-brasileiros no mercado de trabalho; – a criação do Fundo Nacional de Promoção da Igualdade Racial promoverá a igualdade de oportunidades e a inclusão social dos afro-brasileiros em diversas áreas, assim como a concessão de bolsas de estudo a afro-brasileiros para a educação fundamental, média, técnica e superior. Importante: O Fundo Nacional de Promoção da Igualdade Racial da forma como estava contemplado no estatuto só poderia ser autorizativo, caso contrário, seria inconstitucional. Devido a isso, apresentamos a PEC no 2/2006, que especifica a origem e o percentual dos recursos a serem destinados para o Fundo, determina que o mesmo terá conselho consultivo e de acompanhamento, formado por representantes do poder público e da sociedade civil, versa sobre a distribuição de seus recursos, sua fiscalização e controle, bem como do conselho (BRASIL. SENADO FEDERAL, 2009).

Analisando o conjunto dos projetos, observamos que são apresentadas diferentes propostas: a concessão de bolsas de estudo; uma política de reparação que, além de pagar uma indenização aos descendentes de escravos, propõe que o governo assegure a presença proporcional destes nas escolas públicas em todos os níveis; o estabelecimento de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas; a alteração no processo de ingresso nas instituições de ensino superior, estabelecendo cotas mínimas para determinados grupos (MOEHLECKE, 2002, p. 208).

Na definição dos grupos beneficiados, os projetos estabelecem critérios exclusivamente raciais/étnicos ou sociais, ou procuram utilizar ambos os critérios. Naqueles que estabelecem grupos raciais, temos como público-alvo os negros, afro-brasileiros, descendentes de africanos, ou setores etno-raciais socialmente discriminados, em que estaria incluída a população indígena. Há projetos específicos para a população denominada carente ou para os alunos oriundos da escola pública. Sobre a proporção daqueles atingidos pelas leis propostas, não há um padrão nesse dimensionamento: alguns projetos definem todo o grupo especificado, racial ou social, como beneficiário; outros estabelecem um percentual, como 20% das vagas para alunos carentes, 10% das vagas para setores etno-raciais discriminados, 45% dos recursos para afrodescendentes; 50% das vagas para alunos oriundos das escolas públicas; ou ainda uma porcentagem proporcional à representação do grupo em cada região. A definição dos grupos e de sua abrangência são aspectos importantes na formulação de leis e políticas e, dependendo do nível de aplicação se nacional, estadual ou municipal, necessitam incorporar diferenças regionais (MOEHLECKE, 2002, p. 208).

Dentre as justificativas que legitimam os projetos, encontramos referência à importância atribuída à educação, vista como um instrumento de ascensão social e de desenvolvimento do país; a exposição de dados estatísticos que mostram o insignificante acesso da população pobre e negra ao ensino superior brasileiro e a incompatibilidade dessa situação com a ideia de igualdade, justiça e democracia; o resgate de razões históricas, como a escravidão ou o massacre indígena, que contribuíram para a situação de desigualdade ou exclusão dos negros e índios e

implicam uma dívida do Poder Público para com esses setores²⁵. Até o final dos anos de 1990, nenhum dos projetos de lei citados tinha sido aprovado ou implementado (MOEHLECKE, 2002, p. 209).

Passadas algumas décadas, a questão das ações afirmativas foi retomada pelos Movimentos Negros, com ressalvas, pois nem todos apoiavam-nas. Alguns setores do movimento negro a viram como eminentemente individualista, pelo fato de que se restringem a relativamente a poucos os seus beneficiários, sem alcançar a massa da população negra mais pobre. Por isso apresentavam certa antipatia as mesmas. Reforçavam que as ações afirmativas, tornariam-se um sistema discriminatório que apenas criaria uma 'elite negra' e não resolveria a questão do racismo de uma maneira eficaz (GUIMARÃES, 1996, p.20).

Para que o tema das ações afirmativas, referidas à população negra, entrasse definitivamente na pauta de discussões da sociedade brasileira como um possível caminho que vise reparar a desigualdade social dos negros, promovendo sua igualação, com distribuição de recursos e bens sociais, de acordo com Valentim (2012, p. 47) a pendência ressurgiu com força devido a significativas pressões internacionais.

O Seminário Internacional realizado em julho de 1996, organizado pelo então Departamento dos Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça, demarcou como sendo a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas especificamente voltadas para a ascensão dos negros no Brasil. Entretanto, o movimento nacional para a implementação de ações afirmativas somente se solidificou depois da participação do Brasil na 3ª Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, na África do Sul. Após assinar a Declaração de Durban, o Brasil se comprometeu a implantar políticas específicas para grupos que têm sido historicamente discriminados. São demandadas, cada vez com maior intensidade, ações estatais de cunho promocional da igualdade material e em resposta a esse novo

²⁵ O Movimento Reparações Já, foi criado pelo Núcleo de Consciência Negra da USP em 1993. O Movimento colocou o Estado como responsável pelas arbitrariedades cometidas contra a população negra durante o regime escravista no Brasil. No mesmo ano teve início a luta para cada descendente de escravo recebesse do governo brasileiro a quantia de 102 mil dólares. Para chegar a esse valor os integrantes do movimento fizeram os calculo com base na quantidade de pessoas escravizadas, cerca de 3.600.000 que juntamente com os seus descendentes num total de 30.700.000, trabalharam no período de 1500 a 1888. Se cada uma dessas pessoas trabalhou cerca de 20 anos da sua vida útil, no conjunto elas trabalharam 614.000.000 de trabalho não remunerado, em anos lineares (NERES, 1999, p. 29-30).

posicionamento. Assim, o Estado brasileiro em 2001, criou o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e a partir de então, começaram a ser cogitadas as ações afirmativas na educação e no mercado de trabalho. (VALENTIM, 2012, p. 45).

Antes de descrever as principais ações resultantes das discussões, encontros, seminários e projetos, vamos pontuar a contribuição dos Movimentos Pré-vestibular para Negros e Carentes - PVNC do Rio de Janeiro (criado em 1992) e o Projeto Educação para Afrodescendentes – EDUCAFRO de São Paulo.

5.5 PVNC e EDUAFRO: Programa Universidade Para Todos (Prouni); Programa Diversidade na Universidade; Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)

As desigualdades sociais suscitaram nos novos movimentos sociais das décadas de 1980 e 1990, a buscarem também a garantia de direitos culturais e coletivos, como condição indispensável para a consolidação plena de sua cidadania. Dentre os diversos movimentos sociais que emergiram no período supradito, teremos o PVNC Movimentos Pré-vestibular para Negros e Carentes - PVNC do Rio de Janeiro (criado em 1992) e o Projeto Educação para Afrodescendentes – EDUCAFRO de São Paulo (criado em 1997, a partir do PVNC) que atuou no processo de consolidação e efetivação dessas demandas através das políticas voltadas para as ações afirmativas no Ensino Superior. Os pré-vestibulares visavam romper a lógica dominante, em que só os que tinham condições financeiras faziam esses cursos (pré-vestibulares tradicionais) e tinham mais chance de ingressar nas universidades. Os pré-vestibulares populares, com recorte racial, tiveram grande importância na luta pela democratização das relações sociais no Brasil. Essas instituições não apenas denunciavam o racismo, preconceito e discriminação racial, mas tinha como prática e proposta a construção da identidade negra, a elevação da autoestima, a promoção de igualdade de oportunidade e o reconhecimento cultural.

Nesse sentido, essas outras organizações negras foram bem relevantes para fortalecer a pauta das ações afirmativas reparatórias. Conforme Emerson Santos (2005, p. 227) o PVNC emergiu de uma rede de pré-vestibulares populares surgida na Baixada Fluminense, nos anos 90, que chegou a congregar, no final daquela

década, quase 90 núcleos na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. O PVNC foi criado em 1993 por Alexandre do Nascimento, Luciano Dias, Antônio Dourado e o Frei David Raimundo dos Santos (que posteriormente se desvinculou do grupo e fundou em 1997 a EDUCAFRO). A Igreja Católica teve um importante papel para a criação do PVNC. A proposta de criação do nasceu na Igreja Católica, a partir das reflexões sobre a educação e o negro, realizadas entre 1989 e 1992, na Pastoral do Negro de São Paulo. (DIOGO JUSTINO, 2002, p12).

Renato Santos (2005, p.228) destaca que as ações de politização e formação educacional do PVNC priorizam: (i) a escolarização dos negros como processo de construção de novas lideranças e fortalecimento de outras lideranças, e (ii) a capilarização de militantes da luta antirracismo em diferentes espaços de luta e intervenção social, que vai legar a este novo movimento (o pré-vestibular) uma cultura de convergência e hibridação de valores, leituras do social e formas de atuar. O PVNC nasce, portanto, como uma estratégia diante da necessidade do aumento da escolarização da base social dos movimentos negros, em discussões que tiveram lugar nos anos 80.

Essas iniciativas, segundo Renato Santos (2005, p. 232), foram desdobramentos diretos e indiretos do trabalho e da difusão do curso PVNC e marcados por uma dinâmica interna que, de um lado, comporta intensas disputas políticas e, dialeticamente, de outro, tem nelas próprias e nas vigorosas articulações políticas de seus membros os motores de seu crescimento, o que significou a difusão e popularização desses tipos de cursos. O PVNC seria o agente central na disseminação desses cursos e da discussão sobre o racismo no Brasil.

A um só tempo, os cursos pré-vestibulares populares tencionariam e questionariam a elitização da universidade brasileira, pautando sua democratização e universalização, e fazendo isso de modo vinculando à questão racial, como dimensão fundamental e indissociável. Dessa forma, a discussão seria disseminada por esse movimento (i) através da “conscientização das bases” em seu trabalho cotidiano e (ii) pautando-a em instâncias estatais e *fóruns* de decisão tradicionalmente alérgicos e pouco sensíveis a ela. As bases deste cruzamento de agendas, que permite o diálogo entre distintos ideários, valores e desideratos sociais. Para Santos (2005, p. 234-6) os núcleos do PVNC – e a grande maioria dos cursos pré-vestibulares similares – se constroem com uma estrutura que parte dos seguintes preceitos basilares: a) a “auto-

gestão”; b) a quase inexistência de compromissos financeiros; c) o trabalho voluntário. (SANTOS, 2005, p. 234-6).

Esses fatores teriam permitido uma maior visibilidade para o PVNC em meados dos anos 1990. Renato Santos (2005, p. 244-5) entende que, com a alta demanda social e a popularidade dos cursos pré-vestibulares, o interesse de agências de financiamento, (vinculadas à possibilidade de sua transformação em lugar de prática e de formação/aglutinação de militância política), foram fatores que atraíram entidades e pessoas das áreas sindical, político-partidário, das ONGs.

Outras redes foram criadas e se nacionalizaram, de acordo Renato Santos (2005, p. 245) como a Educafro (Educação e Cidadania para os Afrodescendentes e Carentes, que atua nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo, com mais de 190 núcleos e quase 10.000 alunos)

O Movimento Educação para Afrodescendentes – EDUCAFRO Educação para Afrodescendentes e Carentes é uma ONG fundada em 1997 pelo Frei David Raimundo Santos, membro fundador do PVNC, está dividida em diversos núcleos que possuem relativa autonomia, e conta com uma direção vinculada à Igreja Católica através da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil. Conforme o Frei David a Educafro passou a existir no Rio de Janeiro inicialmente com a atividade principal de concessão de bolsas de estudo em universidades particulares (DIOGO JUSTINO, 2002, p.12).

O nome EDUCAFRO – Educação para Afrodescendentes e Carentes, segundo fundador foi pensado como uma forma de ajudar o negro a se assumir enquanto tal, e também como medida para afastar alunos de classe média que pudessem querer se inscrever no cursinho, garantindo, desta maneira, que os alunos fossem predominantemente carentes e/ou afrodescendentes. Esta iniciativa surge com o objetivo de garantir o acesso e a permanência do estudante afrodescendente e/ou carente no ensino superior. Assim sendo além de oferecer os cursos de pré-vestibular ela também desenvolve uma série de ações que vão desde: garantir ao estudante pobre a isenção da taxa do vestibular, que é um meio de exclusão para os candidatos economicamente desfavorecidos; defende a implementação de reserva de vagas nas universidades públicas, como instrumento para democratizar o acesso ao ensino superior dos historicamente desfavorecidos, em especial os afrodescendentes; e também visa garantir bolsas de estudo para permitir a permanência dos alunos que

ingressaram no ensino superior particular e não possuem condições de custear os seus estudos (DIOGO JUSTINO, 2002, p12).

O Frei David Raimundo Santos teve a ideia de organizar em São Paulo núcleos de Pré-vestibular para afrodescendentes de baixa renda em 1997, usando a mesma metodologia largamente testada no Rio de Janeiro através do PVNC. No mesmo ano o Educafro organizou um núcleo piloto em São Paulo. Conforme o próprio Frei “O sucesso deste primeiro núcleo criou no povo afrodescendente e nos pobres em geral a certeza de que esse era o caminho. No início de 98 já contavam com 4 núcleos. No final de 98 o número subiu para 19 núcleos” (DIOGO JUSTINO, 2002, p12).

A Educafro já chegou a oferecer 7720 vagas aproximadamente por ano, sem cobrança de taxas de seleção. A taxa exigida mensal é de até 10% salário mínimo. Para os alunos que não têm condição econômica não se cobra a taxa. A entidade usa como critério de seleção: ser afrodescendente, estar a algum tempo distante da escola e ser carente. Ela também aceita brancos carentes. Há a manutenção de um vínculo com os professores voluntários que recebem um lanche e a passagem de ônibus. Os horários de funcionamento variam de acordo ao núcleo, mas geralmente o funcionamento se dá aos sábados das 09h00min às 18h00min, ou durante a semana das 18h00min às 22h00min. Os cursos da Educafro funcionam nos seguintes estados São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santos, e tem como locais as igrejas, paróquias, comunidades religiosas, escolas públicas e particulares, e salões abandonados, também ministram todas as disciplinas com a mesma carga horária incluindo Cultura e Cidadania. Somente em São Paulo a Educafro chegou ao final de 2002 conveniados com mais de 20 Universidades Particulares com um total de 1.006 universitários bolsistas. (DIOGO JUSTINO, 2002, p12).

Santos (2005) também expõe que o reconhecimento dos cursos pré-vestibulares pelo Estado brasileiro como modelos de intervenção nas desigualdades raciais coloca-os, por sua vez, como modelos para a ação pública. Isso aparece na principal iniciativa do Estado neste sentido, o Programa *Diversidade na Universidade*, do Ministério da Educação. Já em sua terceira edição, e atuando em nove estados, beneficiando milhares de pessoas, o programa financiou cursos através de um concurso em que se exige como iniciativas postulantes atividades de formação social e de valorização cultural, que, notadamente, não integrem a grade de nenhum exame

vestibular.

Em pesquisas sobre o Programa *Diversidade na Universidade* vimos que o mesmo se constituiu por meio da LEI nº 10.558, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2002. Conversão da MPv nº 63, de 2002. O PDU começou a ser construído nos últimos anos do governo Fernando Henrique Cardoso, basicamente como uma resposta às pressões oriundas do plano internacional e dos diversos movimentos sociais organizados no interior da “sociedade civil” (o movimento negro e posteriormente o movimento indígena), bem como de intelectuais e organizações não-governamentais (ONGs), pela adoção de políticas compensatórias, as chamadas ações afirmativas, para o acesso de populações vítimas de discriminação racial nas universidades. No entanto, para resolver o problema do acesso ao ensino superior, esta ação estabelecia o apoio aos cursos pré-vestibulares populares com corte racial, tal qual o modelo que vinha sendo desenvolvido por uma série de atores sociais vinculados ao movimento negro (ALMEIDA, 2008, p. 4).

O Programa Diversidade na Universidade foi inicialmente pensado, inclusive, como uma possível resposta às discussões realizadas naquela Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata da ONU. Em 2002, a Unidade Executora do Projeto (UEP) do Diversidade organizou o I Fórum Nacional Diversidade na Universidade, quando, pela primeira vez, foram convidadas ao debate também organizações indígenas e indigenistas (ALMEIDA, 2008, p. 4).

O I Fórum Diversidade na Universidade, realizado num contexto de transição governamental, revestiu-se do formato de recomendações da sociedade civil, de intelectuais e de representantes de entidades e grupos constituintes do movimento negro e do movimento indígena para apoiar a elaboração de propostas de políticas públicas e estratégias de inclusão social no sistema educacional (ALMEIDA, 2008, p. 4).

Ao mesmo tempo em que pretendia dar conta das pressões internacionais sobre a política de cotas, o Diversidade na Universidade, ao atuar nos cursos preparatórios para o vestibular, entre o ensino médio e o superior, pretendia dar conta também das demandas provenientes de setores do movimento negro que estavam mobilizados com a construção desses cursos pré-vestibulares. Afirmo isso, porque o modelo dos cursos comunitários ou populares com corte racial vinha crescendo no

país, e sua base de sustentação provinha, basicamente, do movimento negro, com forte presença de setores da Igreja Católica – notadamente a Pastoral do Negro – e do movimento estudantil universitário. Algumas experiências importantes, que se constituíram como marcos para esse tipo de movimento, são os cursos do Instituto Cultural Steve Biko que vêm sendo realizados desde 1992 em Salvador/BA, o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), no Rio de Janeiro, e o Movimento dos Sem-Universidade (MSU). A grande maioria das iniciativas se baseia em trabalho voluntário de professores e coordenadores. A partir destas experiências, tornou-se relativamente comum também nas universidades públicas a constituição de cursos pré-vestibulares formados por graduandos que atuam como professores voluntários. Algumas vezes os cursos têm o status de atividade de extensão e os graduandos recebem bolsas pela atuação como professores (ALMEIDA, 2008, p. 4).

Diversidade conseguiu aumentar significativamente o desempenho cognitivo dos alunos. Trata-se de uma melhora percentual de 20,6% do desempenho cognitivo dos alunos em provas iniciais e finais (tipo Enem). O programa prevê bolsas que variam de R\$ 40 a R\$ 60 , valorização da diversidade por meio de acesso a bens culturais e formação social relacionadas à valorização da negritude etc. O sucesso dos alunos não pode ser atribuído apenas ao repasse de recursos mediante uma bolsa mensal. Trata-se de um conjunto de ações que, coordenadas, corroboram para a melhoria de desempenho dos alunos (ROSA, 2007, p.21).

Em síntese, como resultados do Programa Diversidade na Universidade, segundo o MEC 2,8 mil alunos afrodescendentes e indígenas ingressaram no ensino superior e 500 professores receberam formação para a valorização etno-racial, entre outras medidas. Além disso, foram produzidas 22 publicações que tratam do assunto e que estão disponíveis no portal Domínio Público, de acesso gratuito (MACHADO, 2008).

A partir das reivindicações do Movimento Negro e de outras organizações negras (PVNC; ONG Educafro) o governo brasileiro buscou evidenciar certa sensibilidade à questão da discriminação racial no país. No conteúdo do Décimo Relatório Relativo à Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (MJ/MRE, 1996), enviado pelo governo brasileiro às Nações Unidas, houve o reconhecimento da existência de práticas discriminatórias que repercutem em todas as instâncias sociais, incluindo-se desde relações interpessoais

até indicadores de qualidade de vida da população. Apesar do racismo ser definido como crime (Lei n. 7.716 de 5 de janeiro de 1989), persiste uma relação causal entre cor e desigualdades (HERINGER, 2002, p. 63).

No âmbito governamental, as iniciativas de combate às desigualdades raciais foram identificadas nos documentos e recomendações e ações práticas ainda tiveram um alcance limitado. O Programa Nacional de Direitos Humanos²⁶ (MJ, 1998), por exemplo, dedicou, na época, uma seção inteira à apresentação de propostas relacionadas ao tema das desigualdades raciais, resultantes em grande medida dos trabalhos do GTI (Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra) criado após a mobilização das organizações do movimento negro por ocasião da celebração dos 300 anos de Zumbi dos Palmares, em 1995. (HERINGER, 2002, p. 63).

Em julho de 1996, o governo federal organizou a conferência Multiculturalismo e Racismo: O Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos. Em seu discurso de abertura, o Presidente Fernando Henrique Cardoso declarou: “Devemos, pois, buscar soluções que não sejam pura e simplesmente a repetição ou a cópia de outras soluções imaginadas para situações em que também há discriminação e o preconceito, mas em contexto diferente do nosso. É melhor, portanto, buscarmos uma solução mais imaginativa”. Após a conferência, começaram os trabalhos do GTI, seguindo as recomendações levantadas durante o encontro. Várias medidas propostas envolviam formas e programas de ações afirmativas, que deveria ser desenhado para promover o acesso de mais negros a empregos e educação. O documento Construindo a Democracia Racial (Presidência da República, 1998), apresentou os “planos de ação que estavam sendo ou seriam desenvolvidos” em termos de políticas públicas. Este documento, juntamente com o Plano Nacional de Direitos Humanos, expressou as diretrizes governamentais para o combate às desigualdades raciais no Brasil. (HERINGER, 2002, p. 64).

²⁶ Com efeito, a possibilidade de ações afirmativas foi debatida em 1996 no “Seminário Internacional sobre Multiculturalismo e Racismo” financiado pelo Ministério da Justiça e sancionado pelo Presidente Cardoso. No mesmo ano, o governo federal lançou o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), constatando a necessidade de se implementarem políticas de curto, médio e longo prazos, incluindo-se o desenvolvimento de ações afirmativas, em relação à populações historicamente excluídas, como negros/as, mulheres e indígenas. Assim, o governo federal endossou a ideia de políticas públicas explicitamente baseadas na raça em favor dos afro-brasileiros. (TELLES, 2003 apud LEMOS, 2005, p.206)

Heringer (2002, p. 64) completou que naquele período o Estado brasileiro, nas suas diversas instâncias, não demonstrou o comprometimento necessário com a diminuição das desigualdades raciais. Pois nos programas implementados, identificava-se a insuficiência de recursos materiais e humanos que garantissem o bom andamento dos mesmos. Constatou, segundo a autora, que havia também a descontinuidade de programas e a falta de sensibilidade de muitos técnicos e funcionários para incorporar o combate às desigualdades e à discriminação racial no seu cotidiano de trabalho.

Um fator importante que veio reforçar a pressão para que as nações que tiveram em sua história uma forte relação com o escravagismo, assumissem a reponsabilidade pelos danos gerados aos descendentes, ocorreu em Durban, na África do Sul, em setembro de 2001, ou seja, a partir da aprovação da Declaração e do Plano de Ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, a reparação pelos danos causados seria feita mediante a implementação compulsória de ações afirmativas que propiciassem a correção das desigualdades raciais e a promoção da igualdade de oportunidades; nessas hipóteses o caráter compensatório é o principal fundamento à implementação de ações afirmativas. Trata-se, então, de um movimento que se contrapõe à tendência anterior, que limitava, quase impossibilitava, a adoção do fundamento compensatório para a implementação das ações afirmativas. (VIEIRA JÚNIOR, 2005, p.86)

Nesse sentido, em 13 de maio de 2002, nas comemorações do aniversário da Abolição, por decreto presidencial, criou-se o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. Esse Programa teve por objetivo implementar uma série de medidas específicas no âmbito da administração pública federal que privilegia a participação de negros, mulheres e pessoas portadoras de deficiência (SANTOS, 2013, p. 32).

Pela primeira vez na história do Brasil, aparece de forma explícita a inserção do tema das políticas de ações afirmativas para a população negra em um documento oficial. Muito do que constava no PNDH (Plano Nacional de Desenvolvimento Humano) alusivo às políticas de ações afirmativas era praticamente cópia ou ratificação das propostas do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade

Racial, elaborado pelos movimentos negros, como a proposta de desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta. Essa absorção demonstra o quanto o governo brasileiro mudou em relação às demandas dos movimentos negros, incorporando-as discursivamente no escopo de suas principais ações. (SANTOS, 2013, p. 32).

Apesar da criação do decreto e de acolher as demandas supracitadas, o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) não levou a efeito iniciativas concretas que fossem capazes de incluir a população negra no ensino superior público: nenhum projeto de lei de ações afirmativas para estudantes negros ingressarem no ensino público superior brasileiro foi apresentado, pela administração desse presidente, ao Congresso Nacional brasileiro. Nenhuma ação mais arrojada surgiu no horizonte do possível, embora, para alguns autores brasileiros, as ações afirmativas para a população afro-brasileira tenham sido iniciadas na administração Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) (SANTOS, 2013, p. 32).

Contudo, o Projeto de Lei 3627/2004, encaminhado pelo Governo Federal à Câmara dos Deputados, que visou instituir um sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior acelerou as discussões iniciadas em meados da década de 1990, quando representantes do movimento negro brasileiro entregaram ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um documento proposta reivindicando ações concretas contra o racismo no País. Naquela ocasião, a principal autoridade pública do País reconheceu, pela primeira vez na história, a existência do racismo e da discriminação racial no Brasil. (BERNARDINO, 2004.p. 83).

A partir de tais ações Gomes (2003) colocava que tais medidas ressaltam que os governos começam a sair da sua histórica letargia, tomando a iniciativa de medidas que “poderão mitigar o vergonhoso quadro de *apartheid* informal que todos veem, mas parecem recusar-se a enxergar” (*apud* VALENTIM, 2012, p.47).

De qualquer forma, segundo Feres Junior, Daflon e Campos (2012, p. 42) o governo Luís Inácio Lula da Silva introduziu mudanças na condução das políticas de cunho racial e, igualmente, na relação do Estado com os movimentos negros. As principais ações que se instituíram em 2003 foi que a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), vinculou-a diretamente à Presidência da

República, com status de ministério, criando o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), e, portanto, lançou-se a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial que se orientava basicamente na adoção de cotas no ensino superior e no mercado de trabalho (VALENTIM, 2012, p.47-8).

Feres Junior, Daflon & Campos (2012, p.402-3) descrevem que nesse momento, o governo Luís Inácio Lula da Silva também sancionou a Lei nº10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão da disciplina de História da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo de todas as escolas do ensino fundamental. A lei 10.639 tem sido implementada através de diversas iniciativas do Ministério da Educação e da Seppir para produzir materiais educacionais e “treinar” professores. No entanto, por meio dessas ações há uma tendência de se inserir a discussão de proposições concernentes à democratização do acesso e permanência dos negros nos espaços educacionais e de trabalho, através das ações afirmativas no epicentro do debate nacional.

Outras “formas” de ação afirmativa também foram implementadas a seguir, de acordo com Feres Junior, Daflon & Campos (2012, p. 401; 404). O Programa Universidade para Todos (Prouni) modalidade aplicada ao ensino superior privado, nasceu em Medida Provisória no ano de 2004, sendo institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005. A intenção da nova lei residiu em reaproveitar cerca de 100 mil vagas ociosas nas universidades privadas por estudantes de baixa renda. Foram contemplados pelo programa estudantes²⁷ egressos do Ensino Médio na escola pública ou bolsistas da rede particular que comprovassem 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. Além da isenção da mensalidade,

²⁷ Ingresso se dá por um processo seletivo nos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, considerando a possibilidade de outras formas a serem definidas pelo Ministério da Educação. As IES também podem estabelecer critérios para o processo final, previsto pelo Art. 3 da Lei. A adesão ao programa é voluntária, firmada pôr termo de adesão, podendo participar IES privadas com ou sem fins lucrativos, devendo oferecer bolsa integral a cada 17 (dezesete) alunos pagantes devidamente matriculados ao final período letivo correspondente sem somar alunos bolsistas a beneficiados, conforme Art. 5º da lei. As instituições podem optar por oferecer uma bolsa integral a cada 22, nas mesmas condições, desde que oferte bolsas parciais de 50% e 25% [...] na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos na forma desta Lei atinja o equivalente a oito inteiros e cinco décimos por cento da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do PROUNI, efetivamente recebida nos termos da Lei nº9.870, de 23/11/99, em cursos de graduação ou sequencial de formação específica (§4º) (VALLE, 2009, p. 90)

alguns alunos podiam ainda obter bolsas de permanência no valor de R\$ 300 reais mediante comprovação de baixa renda familiar.

Não podemos deixar, no entanto, de destacar que a Lei 11.096/2005 garantiu que as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas tivessem várias vantagens, pois, de acordo com Valle (2009, p.76) elas conseguiram isenção de impostos e contribuições. Ao aderir ao programa, ficaram isentas dos impostos e contribuições ao longo do período de vigência pela adesão (art. 8º), caracterizando o repasse dos recursos públicos à iniciativa privada: I. imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; II. Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei nº. 7.689, de 15/12/88; III. Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº70, de 30/12/91; e IV. Contribuição Social sobre o Lucro da Seguridade Social, instituída pela lei complementar nº 7, de 7/9/70

Desde o primeiro ano de implantação do Prouni, conforme Marques (2015, p. 5; 8), de 2005 até 2014, foi ofertado o total de 2.227.038 bolsas, das quais 1.296.935 foram integrais e 930.103 parciais. Nesse sentido, também se destinou um percentual de bolsas de estudo para implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros (cf. Art.7º, Inciso II, da Lei nº 11.096, de 13/01/2005). Portanto, nesse mesmo período ao se realizar a observação dos dados estatísticos sobre a distribuição de bolsas a partir do recorte Raça/cor temos as seguintes informações: branca 686.189; parda 570.899; preta 188.340; amarela 26.559; indígena e 1.887 não informado 23.351, somando assim um total 1.497.225 bolsas.

A outra medida que se dirigiu às universidades privadas foi 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 pode financiar via FIES até 100% da mensalidade não coberta pelo programa (FERES JUNIOR, DAFLON & CAMPOS 2012, p. 404).

O FIES (Programa de Financiamento Estudantil) adotou o critério racial incluindo o quesito cor/raça na composição do índice de classificação, aumentando as chances de os solicitantes negros conseguirem o financiamento. Da mesma forma que no ProUni, o foco incide sobre a população de baixa renda e o critério racial é aplicado após a elegibilidade do beneficiário pelo critério social (LIMA, 2010, p.86). A adoção do critério foi estabelecida por um substitutivo elaborado na Câmara dos Deputados, em 2002, que incorporou elementos do Projeto Lei no 6.912/200236 colocando cotas de 20% em contratos do Fies (BRASIL, IPEA, 2011, p.301).

As ações afirmativas, na forma de lei para as universidades só ocorreram, de acordo, com Feres Junior, Daflon & Campos (2013, p. 406-7) durante o primeiro biênio da administração Dilma Rousseff, 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 de ações afirmativas 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.

O campo, porém, de implementação e de debates acerca das ações afirmativas não se restringe às universidades, existindo vários ministérios, entre eles o da Justiça, e vários governos municipais e estaduais que já adotam ações afirmativas para a população negra. O acirramento do debate junto às instituições de Ensino Superior, deve-se a um não declarado consenso de que a Universidade se constitui na porta de acesso, por excelência, aos cargos de prestígio da sociedade brasileira e de ascensão social. Logo, mexer na estrutura universitária significa mexer estruturalmente na sociedade brasileira. Assim, o discurso que procura opor as de ações afirmativas e reforma universitária, além de ser impreciso do ponto de vista histórico, não enxerga a amplitude destas políticas, que se propõem a transformar o modelo de relações raciais encontrado na sociedade brasileira através da

desnaturalização das desigualdades raciais (BERNARDINO,2004, p. 84).

6. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: COTAS RACIAIS E A LEI Nº 11.711/2012

Vimos na exposição que várias ações foram empreendidas a fim de efetivar as cotas nas universidades. No entanto, se faz importante salientar que as políticas de discriminações positivas, em especial, para amenizar a situação dos segmentos sociais pertencentes a população são frutos de negociações entre estado e organizações negras. Mas o surgimento, em especial das ações afirmativas, também teve influência do contexto de desvelamento das contradições e complexidades da sociedade brasileira, em que há rearticulação do capitalismo devido interferências de agências externas (Organização das Nações Unidas, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Mundial, *etc.*), principalmente na década de 1990. No entanto, leis, decretos e portarias já estavam sendo implementadas, anteriormente, as conferências, em especial a de Durban em 2001, devido as intensas lutas promovidas pelas organizações e entidades negras. Vamos nessa seção dar ênfase as leis, decretos, e outras ações que ocorreram antes da Lei Nº 12.711/2012, ou “Lei Das Cotas”.

Lima (2010, p. 187) descreve que em 1965, as Nações Unidas aprovaram a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, da qual o Brasil passou a fazer parte desde 1968. Nesta Convenção (no artigo 1º, parágrafo 4º) foi estabelecido que “medidas especiais e temporárias” fossem adotadas para proteção, incentivo, equiparação de grupos sociais menos favorecidos às mesmas oportunidades que os grupos socialmente favorecidos. Tais medidas foram denominadas de “discriminação positiva” (ações afirmativas), isto é, o reconhecimento e a abertura de inclusão social dos grupos identificados como maneira de correção das dívidas históricas causadas por preconceitos em todas suas formas. Assim, a questão da discriminação positiva é encaminhada como uma forma de promoção da “justiça” historicamente situada, esquivando-se de outra leitura indispensável à noção de equidade necessária.

Outras ações foram empreendidas. Segundo Fonseca (2011, p. 18), no Brasil houve outras experiências em nível legislativo com discriminações positivas. Em 1968 o então deputado Ultimo de Carvalho, apresentou Projeto de Lei que dispunha a preencher vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola, com destinação de

cinquenta por cento com candidatos filhos de agricultores, proprietários de terras que residam em zona rural e trinta por cento com candidatos filhos de agricultores, proprietários de terras que residam em cidades ou vilas).

No fim dos anos de 1980, outras iniciativas e medidas que visavam preparar, estimular e promover a ampliação da participação dos grupos discriminados (no sentido de combater o racismo e o preconceito racial)²⁸ nos diversos setores da vida social especialmente nas áreas de educação, mercado de trabalho e comunicação também foram implementadas em âmbito federal e estadual.

O autor destaca várias leis, decretos e ações. Primeiramente, traz a lei número 7.668/1988 em que o poder executivo e autorizado a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP e dá outras providências. Em seguida, mostra a Lei nº 9.029/1995, em que a Presidência da República proíbe a adoção de qualquer prática discriminatória e limitativa para efeito de acesso à relação de trabalho, ou de sua manutenção, por motivo de sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar, deficiência, reabilitação profissional, idade, entre outros, e dá outras providências (FONSECA, 2011, p.18-9).

Teve o Decreto 20/11/1995, em que a Presidência da República institui o Grupo de Trabalho Interministerial²⁹, com finalidade de desenvolver políticas para a valorização da população negra e dá outras providências. Outro decreto, foi 20/03/1996 ao qual a Presidência da República cria, no âmbito do Ministério do Trabalho, o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação – GTEDEO³⁰, e dá outras providências (FONSECA, 2011, p.19).

²⁸ Vale lembrar sobre a Lei 1.390 também conhecida como Lei Afonso Arinos, que foi o primeiro código brasileiro a incluir entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. A legislação prevê a igualdade de tratamento e direitos iguais independentemente da cor da pele. Por exemplo, nenhum estabelecimento comercial pode deixar de atender um cliente ou maltratá-lo pelo preconceito de cor, sendo o agressor e o responsável pelo estabelecimento passível de processo de contravenção. Em caso de preconceito racial praticado por um funcionário público, a pena prevista nesta lei é a perda do cargo para o funcionário e dirigente da repartição. Em caso de reincidências, o juiz pode autorizar o embargo ao estabelecimento público e privado.

²⁹ O objetivo residuiu em políticas de valorização e promoção da população negra. Em relação à discussão sobre ações afirmativas, o grupo realizou dois seminários sobre o tema, em Salvador e Vitória, a partir dos quais elaborou 46 propostas de ações afirmativas, abrangendo áreas como educação, trabalho, comunicação, saúde. Foram implementadas algumas destas políticas, contudo seus recursos foram limitados e seu impacto permanece muito restrito (MOEHLECKE, 2002)

³⁰ Formado por representantes do Poder Executivo e entidades sindicais e patronais, é vinculado ao Ministério do Trabalho e tem como finalidade definir programa de ações que visem ao combate à discriminação no emprego e na ocupação, propondo cronogramas, estratégias e órgãos de execução das ações (MOEHLECKE, 2002)

A Presidência da República no mesmo ano de 1996 institui o Decreto nº 1.904 PNDH (Plano Nacional de Desenvolvimento Humano), que apresentou um capítulo específico dedicado à população negra. Fonseca (2011, p. 19) discorre que a proposta do plano incluiu o quesito cor, em todos os documentos oficiais, o estímulo à presença de grupos étnicos que compõem a população em propagandas institucionais contratadas pelo governo, o apoio as “ações da iniciativa privada que realizam discriminação positiva”, o desenvolvimento de “ações afirmativas para acesso de negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e áreas de tecnologia de ponta”, a intenção de “formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a sociedade negra”. Propõe também “determinar ao IBGE a adoção do critério de se considerar os mulatos, os pardos e os pretos como integrantes do contingente da população negra”. No fim desse ano, em 20 de novembro, a Lei nº 9.315 inscreveu o nome Zumbi dos Palmares no Livro dos Heróis da Pátria.

Em 1997 mais duas leis são sancionadas pela Presidência da República: a lei nº 9.455 que caracteriza crime de tortura qualquer constrangimento que cause sofrimento físico/mental em razão de discriminação racial; e a Lei nº 9.459 que dispõe sobre os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou origem (FONSECA, 2011, p.19).

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), em 1999 lança portaria número 1.740 que determinou a inclusão de dados informativos de raça/cor nos formulários da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS – e do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED). Em 2000, outra portaria, nº 604 institui nas Delegacias Regionais de Trabalho, os Núcleos de Promoção da Igualdade de Oportunidades e de Combate à Discriminação. (FONSECA, 2011, p.19).

Doravante a 2000, no mês de junho, o MTE cria a portaria número 604 instituiu as Delegacias Regionais de Trabalho, os Núcleos de Promoção da Igualdade de Oportunidades e de Combate à Discriminação (FONSECA, 2011, p.20).

O ano de 2001 foi um ano importante para a institucionalização das ações afirmativas no país. Na III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa³¹ em Durban na

³¹ A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa realizou-se na cidade de Durban, África do Sul, entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro de 2001. Representou um evento de importância crucial nos esforços empreendidos pela comunidade internacional para combater o racismo, a discriminação racial e a intolerância em todo o mundo. Reuniu mais de 2500 representantes de 170 países,

África do Sul, o Brasil encaminhou propostas de “ações afirmativas” em favor a população negra. Entre elas o reconhecimento oficial da legitimidade de reparações para com a escravidão e cotas para negros nas universidades públicas. Também criou por meio do Ministério do Desenvolvimento, pela Portaria nº 202, o Programa de Ações Afirmativas para a Promoção de Igualdade de Oportunidades e Tratamento entre Homens e Mulheres no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e para beneficiários (as) da Reforma Agrária e da Agricultura familiar, visando ainda estimular empresas públicas e privadas a investirem seu capital social na incorporação e respeito a diversidade de gênero e raça. (FONSECA, 2011, p.20).

Outros decretos e portarias foram determinados, no período, como por exemplo: o Decreto nº 3.912 em que a Presidência regulamentou as disposições relativas ao processo administrativo para a identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas. Tivemos a Portaria nº 222 a qual o Ministério do Desenvolvimento Agrário institui a vertente de raça/etnia no Programa de Ações Afirmativas do MDA/INCRA e determina suas funções. Em seguida, o mesmo Ministério alterou por meio da Portaria nº 224 o Regimento Interno do INCRA incluindo o Programa de Ações afirmativas (FONSECA, 2011, p.20).

Na mesma ocasião, a Presidência da República instituiu no âmbito do Ministério da Justiça, o Decreto 3.952, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), bem como determina suas competências. Por fim, outras duas portarias fecham o ano de 2001. A portaria nº 03 a qual a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão institui o Grupo Temático sobre Discriminação Racial; e a Portaria nº 1.156, em que o Ministério da Justiça determina o Programa de Ações Afirmativas do Ministério da Justiça, estabelecendo cotas para afrodescendentes, mulheres e pessoas “portadoras” de deficiência na ocupação de cargos de direção e assessoramento superior (DAS) e nas contratações de empresas prestadoras de

incluindo 16 Chefes de Estado, cerca de 4000 representantes de 450 organizações não governamentais (ONG) e mais de 1300 jornalistas, bem como representantes de organismos do sistema das Nações Unidas, instituições nacionais de direitos humanos e público em geral. No total, 18 810 pessoas de todo o mundo foram acreditadas para assistir aos trabalhos da Conferência. A Conferência Mundial foi convocada, em 1997, pela Assembleia Geral das Nações Unidas através da sua resolução 52/111, em que se declarou “firmemente convencida da necessidade de adoptar medidas mais eficazes e sustentadas a nível nacional e internacional para a eliminação de todas as formas de racismo e discriminação racial” (BRASIL, PGR, 2007, p. 7).

serviços, técnicos e consultores (FONSECA, 2011, p.20-1).

Em 2002 o Executivo criou outras portarias (números 25 e 484), um protocolo de cooperação e mais três decretos (DSN 21-03-2002; 4.228, 4229 e 484). O legislativo elaborou a Lei número 10.558 no fim do referido ano e no início de 2003 cria lei 10.639. A portaria nº 25 do Ministério de Desenvolvimento Agrário determinou que as empresas/parceiras contratadas ou que mantivessem a prestação de serviços ao MDA/INCRA comprovassem desenvolvimento de ações afirmativas em seus quadros. As empresas licitantes deveriam apresentar propostas para esse tipo de ação. Já o Protocolo de Cooperação, oriundo dos Ministérios da Ciência e Tecnologia; da Justiça, da Cultura e por último, das Relações Exteriores fixaram diretrizes para a criação de “Bolsas-Prêmios” e vocação para a diplomacia em favor de estudantes “afrodescendentes”. O Decreto DSN 21-03-2002 que trata sobre o trabalho propôs a implementação de ações voltadas ao desenvolvimento sustentável dos remanescentes das comunidades dos quilombos (FONSECA, 2011, p.20-1).

O outro Decreto 4.228 instituiu no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça.

Art.2 O Programa Nacional de Ações Afirmativas contemplará, entre outras medidas administrativas e de gestão estratégica, as seguintes ações, respeitada a legislação em vigor:

I - observância, pelos órgãos da Administração Pública Federal, de requisito que garanta a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS;

II - inclusão, nos termos de transferências negociadas de recursos celebradas pela Administração Pública Federal, de cláusulas de adesão ao Programa;

III - observância, nas licitações promovidas por órgãos da Administração Pública Federal, de critério adicional de pontuação, a ser utilizado para beneficiar fornecedores que comprovem a adoção de políticas compatíveis com os objetivos do Programa; e

IV - inclusão, nas contratações de empresas prestadoras de serviços, bem como de técnicos e consultores no âmbito de projetos desenvolvidos em parceria com organismos internacionais, de dispositivo estabelecendo metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2002)

O último decreto do período destaca as ações compensatórias. A Presidência da República ao dispor sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, prevê medidas

compensatórias para “afrodescendentes”, indígenas, gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais na administração pública federal. O PNDH II incorporou, também, preceitos previstos no Programa de Ação de Durban aprovado na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001. Algumas novidades são: a) apoiar reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, da marginalização econômica, social e política a que foram submetidos os “afrodescendentes” em decorrência da escravidão; b) estudar a viabilidade da criação de fundos de reparação social destinados a financiar políticas de ação afirmativa e de promoção da igualdade de oportunidades (FONSECA, 2011, p.22).

A última Portaria da época, a 484, permitiu que o Ministério da Cultura instituisse o Programa de Ações Afirmativas do Ministério da Cultura estabelecendo cotas para “afrodescendentes”, mulheres e pessoas portadoras de deficiência na ocupação de cargos de direção e assessoramento superior e nas contratações de fornecedores, empresas, prestadoras de serviços, técnicos e consultores (FONSECA, 2011, p.22).

Agora, o Legislativo, o Congresso Nacional por meio da Lei 10.558, criou o Programa Diversidade na Universidade. Também, estabeleceu a Lei 10.639 que implantou o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira nas escolas (FONSECA, 2011, p.22).

6.1 A trajetória das cotas universitárias

Algumas universidades implementaram o Programa de Ações Afirmativas na Administração Pública Federal e a adoção de cotas para negros: a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); a Universidade do Estado da Bahia (Uneb); a Universidade de Brasília (UnB); a Universidade Federal do Paraná (UFPR); entre outras (PIOVESAN, 2005, p. 48). A efetivação das cotas se deu em meio a muita polêmica, pois, diversos setores discordavam das mesmas. Nesse sentido, pretendemos aqui descrever a trajetória das cotas universitárias.

Segundo Bernardino (2004, p. 84) a mídia brasileira infelizmente durante o processo de implementação das Cotas Universitárias fez muita confusão conceitual,

em torno de ações afirmativas e cotas. O primeiro conceito refere-se a medidas especiais temporárias, com o objetivo de eliminar desigualdades históricas acumuladas e compensar pelas perdas provocadas pela discriminação e marginalização, garantindo a efetiva igualdade de oportunidade e tratamento. Estas medidas especiais podem se concretizar em diversos tipos de políticas, tais como: (a) políticas de cotas, (b) políticas de preferência, (c) políticas de permanência.

A “política de cotas” estipula um percentual de vagas que deverá ser preenchido por membros de grupos socialmente marginalizados, para reverter desvantagens históricas resultantes de processos discriminatórios. As atuais ações afirmativas para as universidades brasileiras têm optado por esta forma. A política de preferência, como o nome diz, procura dar primazia a candidatos oriundos desses grupos. Enquanto as cotas estipulam um percentual a ser preenchido, as políticas de preferência legislam no caso de candidatos com competência semelhante – verificada por inúmeros meios. Já as políticas de permanência provêm a manutenção de pessoas oriundas de grupos marginalizados em espaços a que historicamente elas não têm tido acesso. (BERNARDINO, 2004, p. 84-5).

Santos (2013, p. 64-6) informou que no Brasil a aceitação de políticas de ações afirmativas para a população negra, especialmente na esfera educacional, necessariamente passa pelo questionamento se essa população é ou não discriminada racialmente no Brasil. Órgãos oficiais, como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), além de vários cientistas sociais (Florestan Fernandes, Carlos Hasenbalg, Antônio Guimaraes, etc), têm demonstrado, por meio de suas pesquisas³², que a sociedade brasileira tem aspectos racistas e que discriminam a sua população negra.

Reforçamos a exposição de Santos (2013) usando dados apresentados por Telles (2010, p. 135) apontando que apesar da possibilidade de que políticas universais genuinamente justas possam ajudar, os tipos de ações afirmativas adotadas pelas universidades brasileiras abrem a possibilidade, provavelmente, serem especialmente capazes de reduzir a exclusão extrema da população negra brasileira. Especificando a raça, de maneira explícita ou não, as metas das ações afirmativas deveriam ser: aumentar a justiça racial, criar exemplos para os jovens

³² No capítulo *Indicadores sociais, educacionais e de trabalho: desigualdades entre não negros e negros* trazemos a situação da população negra brasileira nos séculos XX e XXI.

negros, fortalecendo a autoestima e promover diversidade racial em todas as classes sociais.

Para que isso aconteça no Brasil é necessário um ataque às três maiores barreiras para a realização de uma verdadeira democracia racial: a hiper desigualdade, os entraves à ascensão das minorias, e a cultura racista. Se o governo brasileiro deseja transformar a vida da maioria dos negros será necessário desenvolver um conjunto de ações que combinem políticas universais de desenvolvimento social para reduzir a hiper desigualdade associado à ações afirmativas em termos raciais, que consiga romper os entraves à ascensão das minorias e amenizar a cultura racista. Os níveis brasileiros de desigualdade racial continuam altos, refletindo os altos níveis de desigualdade em geral (SANTOS, 2013).

Dessa maneira, segundo Medeiros (2005, p.126) apesar de toda a polêmica em torno do tema, o debate sobre ação afirmativa no Brasil ainda foi caracterizado pela desinformação. A maioria dos brasileiros desconhecia (e) o que fosse isso e, entre os poucos que já ouviram falar do assunto, a ideia residia de que se trata de um sinônimo de “cotas”, que teriam sido adotadas nos Estados Unidos, nas mais diversas áreas, para beneficiar exclusivamente os negros – e que não teriam dado muito certo, já que vez por outra se noticiam incidentes envolvendo racismo naquele país. Com base nessas argumentações e mediante as argumentações de grupos contrários (os pesquisadores Yvonne Maggie, Peter Fry, Partido Democrata) fizeram várias alegações na tentativa de frear a implementação, principalmente das cotas universitárias.

Medeiros (2005, p. 127-133) organizou os argumentos contrários em setes argumentos. Segundo estes, ela: *argumento 1* – fere o princípio da igualdade, tal como definido no artigo 5º da Constituição, pelo qual “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, devido ao alto grau de miscigenação, que impossibilita distinguir quem é negro no Brasil (uma variante desse argumento sustenta, com base em dados da PNAD de 1976,³³ muitas vezes, equivocadamente, referidos como sendo do censo – que as

³³ O debate sobre classificação racial no Brasil constitui um tema de investigação que, apesar de ter merecido a atenção de vários estudiosos ao longo das décadas (Pinto, 1995; Rosemberg, Piza, 1998-1999; Schwartzman, 1999; Petruccelli, 2000, 2002; Osório, 2003, entre outros), ganhou maior visibilidade pública nos últimos anos em decorrência da mobilização favorável e contrária a ações

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; *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), tese geralmente apresentada sem menção a indicadores, ou sustentada apenas no fato genérico de o racismo não ter acabado naquele país. Examinaremos a seguir o modo como os defensores das ações afirmativas se defrontam com esses argumentos.

O *argumento 1*, da inconstitucionalidade, tem sido rebatido por uma série de juristas respeitáveis, entre eles os ministros Marco Aurélio Mello, Celso Bandeira de Mello e Joaquim Barbosa Gomes, do Supremo Tribunal Federal, que já se manifestaram amplamente sobre o tema. Na visão deles, o princípio constitucional da igualdade, contido no artigo 5º, refere-se à igualdade formal de todos os cidadãos perante a lei. Mas a igualdade de fato é tão-somente um alvo a ser atingido, como se depreende 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”. O Ministro Marco Aurélio Mello (2012, p. 5), destacou em seu discurso “não basta não discriminar, é preciso promover [...] as mesmas oportunidades”. E isso tem sido feito, como vimos acima, em relação a diversos segmentos de nossa sociedade. Em todos esses casos, o que se faz é discriminação positiva – com ou sem esse nome. Considerá-la constitucional para esses grupos e inconstitucional para os negros é simplesmente indefensável, ética ou juridicamente (MEDEIROS, 2005, p. 127-133).

Os argumentadores como Yvonne Maggie & Peter Fry (2004, p. 67) defendem que Constituição de 1988,

afirmativas para negros e indígenas no acesso ao ensino superior (...). Vários estudos identificaram inúmeros termos, em diferentes regiões do país, para denominar ou classificar a si mesmo no espectro de cor ou em categorias de raça. Tal variedade de termos raciais usados pelos brasileiros tem sido interpretada por alguns como evidência do caráter único do sistema de classificação racial brasileiro (Telles, 2003, p.7). Para outros, tal profusão de termos indicaria a inadequação do procedimento usado pelo IBGE nos censos demográficos e nas PNADs, quando propõe as cinco categorias de cor/raça (apud ROCHA & ROSEMBERG, 2007, p. 761; 768).

as palavras “raça” e “racismo” aparecem três vezes, cada uma delas no sentido de repudiar “raça” como critério de distinção. O inciso IV do artigo 3º reza que, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, está a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O inciso VIII do artigo 4 afirma que a República Federativa do Brasil se rege nas suas relações internacionais pelo “repúdio ao terrorismo e ao racismo”. Finalmente, o inciso XLII do artigo 5 define a prática do racismo como “crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

Os pesquisadores analisam que as medidas pós-Durban, ao proporem ações afirmativas em prol da “população negra”, rompem não só com o a-racismo e o antirracismo tradicionais, mas também com a forte ideologia que define o Brasil como país da mistura. Ações afirmativas implicam, evidentemente, imaginar o Brasil composto não de infinitas misturas, mas de grupos estanques: os que têm e os que não têm direito à ação afirmativa, no caso em questão, “negros” e “brancos” (MAGGY E FRY, 2012, p. 2-3).

Dessa forma, ao tentar definir quem tem ou não direito à ação afirmativa, fere-se um dos objetivos fundamentais da república que consistem em construir uma sociedade livre justa e solidaria, que garanta o desenvolvimento nacional, assim como, erradique a pobreza e a marginalização e reduza as desigualdades sociais. Por conseguinte, interfere-se no caput do art. 5º que consagra o direito a igualdade de tratamento perante a lei e a garantia a inviolabilidade do direito à vida a liberdade a igualdade a segurança e a propriedade. Portanto, a Constituição proíbe a possibilidade de discriminação em função de qualquer natureza (MARTINS, 1996, p. 205-6). Por conta desses elementos presentes na Carta Magna, os pesquisadores entendem que as ações afirmativas seria inconstitucional.

O argumento 2, que se refere à questão do mérito, tem sido empregado no debate específico sobre a questão das cotas na universidade. Quem o faz geralmente deixa de lado uma outra discussão, que vem sendo travada há anos, a respeito da validade do vestibular como instrumento de admissão ao ensino superior. De acordo com muitos especialistas, o vestibular não serve para avaliar as possibilidades de sucesso do estudante, seja do ponto de vista acadêmico ou – principalmente – do futuro desempenho no mercado de trabalho. Para eles, o vestibular mede unicamente a capacidade de fazer vestibular (MEDEIROS, 2005, p. 127).

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. O que os proponentes das ações afirmativas defendem não é o abandono do mérito como critério de admissão à universidade (ou ao emprego), mas a reelaboração desse critério de modo a torná-lo não somente mais justo, mas também mais eficaz como instrumento de avaliação. Isso significa levar em consideração fatores como filiação racial, origem, renda, local de moradia e outros, juntamente com a capacidade de superar obstáculos. Vale referir como exemplo a concessão, pela PUC/Rio, de bolsas de estudos para alunos provenientes dos chamados pré-vestibulares para negros e carentes – forma de ação afirmativa sem utilização de cotas que vem sendo implementada há cerca de dez anos, tendo beneficiado mais de quatro mil alunos³⁴. (MEDEIROS, 2005, p. 128).

Durham (2003, p. 1;11) que também questiona as ações afirmativas, discorda e de reforça que há discriminação racial quando as pessoas não são avaliadas, selecionadas, admitidas, promovidas e remuneradas de acordo com as suas capacidades e competências, mas por critérios irrelevantes para o seu desempenho como cor da pele, tipo de cabelo, traços faciais e origem étnica. Numa sociedade complexa, diferenciada e competitiva, o combate a todas as formas de discriminação e de racismo consiste primordialmente em exigir a aplicação de critérios universalistas todas as vezes em que for necessário estabelecer uma seleção para qualquer emprego, cargo, função ou posição social e em exigir o respeito a padrões universais de respeito à dignidade das pessoas. Quando se precisa selecionar um técnico em computação, por exemplo, os candidatos devem ser avaliados por sua competência em computação e não pelo fato de serem brancos ou negros; o mesmo se pode dizer quando se trata de contratar vendedores de loja, gerentes de empresas, funcionários públicos, jogadores de futebol, ou ingressar na universidade. Para a autora a luta em torno do estabelecimento de quotas não pode monopolizar a atenção da sociedade, deixando em segundo plano a questão mais geral e fundamental que é a desigualdade

³⁴ A PUC-Rio implementou política de ações afirmativas desde 1994, com o objetivo de favorecer o acesso de camadas populares aos cursos de graduação, prioritariamente estudantes afrodescendentes e economicamente desfavorecidos. O Programa nasceu de um convênio estabelecido entre a PUC e o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), um movimento social de educação popular voltado para a inserção de estudantes afrodescendentes e de grupos populares nas universidades. O aluno do PVNC, quando aprovado no vestibular da PUC-Rio, recebia uma bolsa de estudo chamada bolsa de ação social, o que o possibilita cursar a Universidade com uma bolsa de estudos integral. A bolsa de ação social surgiu com a finalidade de atender, especificamente, aos alunos do PVNC, embora abrangesse, mesmo que em menor escala, outras organizações sociais. A PUC-Rio passou, assim, a receber alunos moradores das periferias do município do Rio de Janeiro ou de outros municípios, moradores de favela, lideranças políticas, representantes de associações de moradores, e ativistas de movimentos populares, a maioria alunos do PVNC – uma nova conjuntura que alterou o perfil dos estudantes universitários e a dinâmica institucional (SALVADOR, 2009, p.3).

educacional que atinge os negros em todos os níveis de ensino e que engloba também grande parte da população que se autotransclassifica como branca.

O argumento 3, refere-se à miscigenação expondo que a mesma tornaria impossível identificar os possíveis beneficiários das ações afirmativas no Brasil. Seus propositores empregam, ao mesmo tempo, duas visões de raça que eles próprios costumam apresentar como opostas: a brasileira e a norte-americana. Demétrio Magnoli (2009, p. 8-9) registra que alguns geneticistas revelaram que mais de 70% a 80% dos brasileiros tem significativa ancestralidade africana, incluindo muitos brancos. Expuseram que a imensa maioria dos pardos e uma relevante parcela de negros tem ancestralidade europeia. Mostraram, ademais, que a ancestralidade ameríndia está presente entre os pardos, principalmente, mas também entre brancos e pretos. O autor considera assim irrelevante afirmar que a população negra perfaz quatro quintos do total é tão verdadeiro – ou tão falso – quanto dizer que a população branca tem essas mesmas participações.

Nos Estados Unidos se enxerga como negro qualquer indivíduo, mesmo que fenotipicamente branco, apenas por ter um único e distante ancestral negro conhecido. A construção de raça se deu de forma diferente que no Brasil, por motivos sócio históricos. Nas duas sociedades, o que originou, nos Estados Unidos, a *one drop rule*³⁵ e, no Brasil, a regra da aparência – é branco quem parece branco³⁶.

³⁵ Os mestiços dos Estados Unidos são definidos como negros pela lei baseada numa única gota de sangue. Eles aceitaram e assumiram essa identidade racial que os une e os mobiliza politicamente em torno da luta comum para conquistar seus direitos civis na sociedade americana, embora conscientes da mistura que corre em seu sangue e também da negritude que os faz discriminados (MUNANGA, 2006, p.53).

³⁶ Feres Junior (2007, p. 12) mostrava preocupação com a questão da identificação do recipiente de direitos. Dado que os africanos e seus descendentes formavam a imensa maioria do contingente de pessoas escravizadas, o direito de reparação dos males ocasionados pela escravidão deveria caber a seus descendentes, chamados hoje, comumente, de afrodescendentes. Há, contudo, dificuldades de se estabelecer exatamente quem são os afrodescendentes. Assim usar o critério genético é completamente inadmissível do ponto de vista da consecução de uma política pública. Em seus estudos de genética das populações brasileiras Sérgio Pena e Maria Catira Bortolini apresentaram alguns dados interessantes sobre a questão: se definir afrodescendente como toda pessoa com mais de 10% de ancestralidade africana, podemos estimar que os afrodescendentes seriam 87% da população brasileira, ou seja, cerca de 146 milhões de pessoas pelo censo de 2000. Agora considerando a questão cotejando a informação genética com a identidade dos brasileiros: os dados mostram também que 48% dos afrodescendentes brasileiros se auto classificam como brancos; há aproximadamente 28 milhões de afrodescendentes entre os brasileiros auto classificados como brancos; na região Sul, mais de dois terços (72%) dos afrodescendentes consideram-se brancos; a descendência matrilinear (DNAmt) dos que se auto classificam brancos no Brasil, encontramos somente 39% de ancestralidade europeia, 33% de indígena e 28 de africana (LUKES, 2003). Em suma, os dados mostram que a identidade racial brasileira está muito longe do “*one drop rule*” que poderia ligar a afro descendência a uma vivência de fato.

Nenhum dos dois sistemas é melhor ou pior, nem mais ou menos válido, em si, do que o outro. (MEDEIROS, 2005, p. 129).

Afirmar que não se pode fazer ação afirmativa no Brasil porque é impossível distinguir quem é negro ou branco é sustentar o paradoxo de que algo é ao mesmo tempo possível e impossível. Afinal, pessoas consideradas negras (ou pretas e 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 instâncias da vida social. Não há, para isso, nenhuma dificuldade em identificá-las. No entanto, quando se fala em compensá-las pela discriminação sofrida, propiciando-lhes mecanismos preferenciais de ascensão no emprego, na educação superior e na arena empresarial, levantam-se as mesmas vozes que sempre defenderam a singularidade da experiência racial brasileira, mas agora para, adotando subitamente o critério norte-americano da hereditariedade, impedir que tais mecanismos sejam implementados (MEDEIROS, 2005, p. 129-130).

Isso não significa ignorar que, em certos casos, possa haver alguma dificuldade nessa identificação. Tal dificuldade, contudo, não se limita à questão de raça. Qual é, por exemplo, a linha que define a pobreza³⁷? Ou quais são os limites da velhice? Há muita controvérsia em relação a isso, mas ninguém chega ao ponto de defender a inaplicabilidade de programas destinados a combater 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 (MEDEIROS, 2005, p. 130).

³⁷ Sobre a questão da pobreza, autores como Magnoli (2009, p. 14-16) ao analisar dados do PNAD referentes ao decênio 1995-2004 interpreta que as diferenças de rendimento no interior de grupos de raça são mais significativas que as desigualdades entre esses grupos na determinação da desigualdade total. Afirma que há um jogo de ocultação que atinge o aspecto mais significativo para se entender a pobreza no Brasil que são as desigualdades socioeconômicas regionais. A emergência do complexo cafeeiro exportador e a subsequente arrancada industrial sacudiram a economia nacional concentrando as atividades modernas no Centro-Sul. A modernização, espacialmente desigual, refletiu-se em taxas muito diferenciadas de produtividade – e, portanto, de geração de riqueza – entre as regiões do país. Para o autor os índices vitais, educacionais e de renda evidenciam profundas disparidades entre Centro-Sul, de um lado, e o Nordeste e a Amazônia, de outro. Muito do que, aparece como desigualdade entre grupos de cor é de fato desigualdades entre regiões. Cerca de quartos dos brancos vivem no Sudeste e no Sul, as regiões mais ricas do país, enquanto 53% dos negros – isto é -, dos pardos e pretos – vivem no Nordeste e no Norte, as regiões mais pobres. De modo geral, os negros o Sudeste e do Sul apresentam indicadores sociais melhores que aqueles dos brancos do Nordeste.

O *argumento 4*, aborda sobre a questão da igualdade racial, em que o estudante ao se valer da cota para conquistar a vaga no curso de graduação, está numa situação privilegiada. Isso é uma situação desigual, pois estigmatiza o graduando cotista. De acordo com Medeiros (2005, p. 131) a lei adotada no Rio de Janeiro – assim como as medidas administrativas aprovadas pelos conselhos universitários da Universidade de Brasília e da Universidade do Estado da Bahia – 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 fazê-lo, seu diploma será exatamente igual a todos os outros, sem que dele conste a marca do ingresso por meio de uma cota racial.

Medeiros (2005) expõe que o *argumento 5* traz a justificativa de que no Brasil “o problema é social e não racial”. Tanto que Maggie e Fry (2004, p. 74) ao tratar sobre as medidas universais destacam dados elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) indicando que as políticas públicas dos últimos dez anos produziram mudanças no sistema, sobretudo no ensino fundamental e médio, o que torna simplesmente impossível qualquer projeção minimamente confiável. Os investimentos em pesquisa e em novas políticas para a educação no Brasil na última década produziram uma melhoria no sistema de ensino. A descoberta dos efeitos da repetência e da distorção série/idade, que consumia as famílias brasileiras e não sensibilizava os formuladores de políticas até bem recentemente, fez a diferença.

Uma criança levava onze anos em média para concluir as oito séries do ensino fundamental, e muito poucos concluíam o ensino médio. Fatores demográficos e de políticas públicas mais voltadas para a melhoria do fluxo de estudantes no sistema de ensino fizeram estes números ficarem menos gritantes. Houve uma quase universalização do acesso ao ensino fundamental e um aumento do número de formandos no ensino básico, o que ampliou as matrículas no ensino médio, que saltaram de 3,770 milhões em 1991 para aproximadamente 8,398 milhões em 2001, (um aumento de mais de 200%), segundo dados do Inep (MEC/Inep/Seec, 2000). Devido à persistência da repetência, nem todos os que se matriculam se formam (MAGGIE e FRY, 2004, p. 74).

Mesmo assim, o número de concluintes triplicou na década de 1990 (MEC/Inep/Seec, 2000), passando de 658.725 em 1990 para 1.836.130 em 2000. A

grande responsável por esse crescimento foi a rede pública estadual de ensino, que, de 1990 a 2000, aumentou em quatro vezes (400%) o número de formandos, que passaram de 356.813 em 1990 para 1.390.815 em 2000 (MEC/ Inep/Seec, 2000). (MAGGIE e FRY, 2004, p. 74).

Enquanto isso, o número de alunos formados nas escolas particulares no mesmo período aumentou de 253.045 para 351.957, ou seja, apenas 39%. Esses dados indicam que os grandes beneficiários deste aumento são aqueles estudantes que não tiveram acesso à rede privada e que antes estavam excluídos, ou quase, do sistema de ensino. É de se imaginar que, sendo os mais pobres os grandes beneficiários da expansão do ensino médio público, tenha aumentado a proporção de brasileiros mais escuros neste nível de ensino. E é isso mesmo que parece estar acontecendo. Segundo os dados do Enem 2, de 1999 a 2001 a proporção de “negros”, “mulatos” e “brancos” passou de 1,9%, 16,4% e 76,5% para 5,3%, 30,5% e 58,5% respectivamente. Os autores consideravam que esses dados não eram conclusivos, mas não ignorar o que sugerem. Parece mesmo que uma política dirigida a aumentar as oportunidades de todos tem o efeito de aumentar enormemente o número de “negros” e “mulatos” com qualificação mínima para entrar nas universidades. (MAGGIE e FRY, 2004, p. 74).

Mesmo com a mudança nos índices educacionais, apontados Maggie e Fry (2004), ainda temos dados dos principais institutos de pesquisa reconhecidos nacionalmente, como IBGE (1998) ou IPEA (2000), mostrando que entre os pobres, os negros são a esmagadora maioria – de cada 10 pobres 7 são negros. Negros são maioria entre os pobres por serem discriminados enquanto negros (BENTO, 2007, p.168). Portanto, no entendimento de Medeiros (2005) destaca que não se deve invalidar os números da desigualdade racial, ou encontrar uma forma de explicá-los que exclua a raça como principal fator causal. Faz se necessário demonstrar se as medidas universalistas (principalmente educacionais) resolveram problemas específicos de determinados grupos (em especial os pertencentes a população negra). (MEDEIROS, 2005, p. 131).

Magnoli (2009, p. 14-16; 22) aduz que a pobreza afeta intercorrentemente pessoas de pele escura, e ela foi motivada pela escravização. Mas a rebater a ideia de inserção das ações afirmativas, aponta que as formas pelas quais a economia brasileira ingressou na etapa industrial e se modernizou a pobreza também afeta

desproporcionalmente outros grupos, como os nordestinos e aos habitantes do meio rural. O autor contra argumenta que a expressão singular das desigualdades sociais no Brasil encontra-se no paradoxo do sistema educacional.

Contudo, os resultados desse fenômeno são vertidos para a linguagem do racismo com uma prova da exclusão dos negros – não dos pobres, de todas as cores – no acesso à universidade pública. A PNAD 2006 revelou que, na faixa etária de 18 a 30 anos, quase 13 milhões de pessoas tinham renda familiar *per capita* igual ou inferior ao meio salário mínimo. No interior deste grupo dos mais pobres, 60% classificavam como pardos; 9% como pretos e 30% como brancos. Entre os dois primeiros grupos, apenas 16% tinham o ensino médio completo; entre os brancos, essa parcela também era extremamente baixa, de 21%. Muito poucos, porém pretos, pardos ou brancos prosseguiram os estudos, ingressando no ensino superior – o que indica que a barreira é essencialmente de renda e não de cor. Por razões óbvias cotas raciais para ingresso na universidade não tem o condão de alterar o panorama de exclusão, que se verifica antes dos exames de acesso cuja natureza é socioeconômica (MAGNOLI, 2009, p.23)

O *argumento 6*, também rebatido por Medeiros (2005, p. 132). O autor questiona sobre o não funcionamento das ações afirmativas nos EUA (Estados Unidos) apontando que a mesma pode ser facilmente demolida por um simples exame da evolução dos números referentes à população afro-americana. O autor destaca que esse tipo de afirmação não costuma explicitar os indicadores que apontariam nesse sentido, limitando-se a fazer referências genéricas ao fato de o racismo não ter sido eliminado naquele país. Trata-se, evidentemente, de um sofisma, já que as ações afirmativas 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.

Medeiros (2005, p. 127-133) enfatiza inicialmente, sobre o resultado das ações afirmativas estadunidenses, a respeito do rendimento, considerado fator chave

na avaliação das condições de vida de qualquer segmento populacional. Entre 1967 e 2000, descontada a inflação, a renda dos afro-americanos cresceu significativos 250%. Já o percentual de negros abaixo da linha de pobreza caiu em 1959 para 30,9% (contra 9,5% dos brancos) no ano 2000. Embora ainda mostrem uma distância significativa entre negros e brancos, esses percentuais revelam dois fatos importantes em relação à sociedade norte-americana nos dias de hoje: a maioria dos negros não é pobre e a maioria dos pobres não é negra, pois 9,5% dos brancos significam mais, em termos absolutos, do que 30,9% dos negros. Do ponto de vista educacional, o percentual de afro-americanos com idades entre 18 e 24 anos frequentando instituições de ensino superior subiu, entre 1975 e 1997, de 20,4% para 29

,8%, e o daqueles com mais de 25 anos que completaram o terceiro grau passou de 4,5% em 1970 para 14,7% em 1998. Nesse mesmo ano, 4,3% dos advogados e juizes, 4,9% dos médicos, 4,1% dos engenheiros, 19,4% dos policiais e detetives, e 5,8% dos professores universitários dos Estados Unidos eram negros. Simultaneamente, o número de negros ocupando cargos eletivos (que nos Estados Unidos incluem, além daqueles que também existem no Brasil, posições como as de xerife, procurador distrital e membro dos conselhos de educação) chega hoje a mais de oito mil, incluindo os prefeitos de cidades importantes, como Washington, Atlanta, Filadélfia, Detroit, Nova Orleans e São Francisco. Uma evolução considerável, se levarmos em conta que, 40 anos atrás – antes, portanto, da ação afirmativa – esse número era estatisticamente irrelevante (MEDEIROS, 2005, p. 132).

Seria ingenuidade ou exagero, contudo, atribuir todos esses avanços dos afro-americanos exclusivamente à ação afirmativa. É, na verdade, muito difícil separar os efeitos dessa política daquilo que ocorreu em função da implementação de normas puramente *anti-discriminatórias*, do extraordinário crescimento econômico (o *boom*) dos Estados Unidos no segundo pós-guerra ou mesmo de fenômenos historicamente anteriores, como a migração negra de áreas rurais para urbanas e do Sul para o Norte, que se tornou expressiva já nas primeiras décadas do século XX, ou os ganhos da população afro-americana em termos de escolaridade. A essas dificuldades se soma a própria abrangência do termo, que engloba uma diversidade muito grande de iniciativas, especialmente no setor privado, nem sempre apresentadas sob essa rubrica. Mas a maioria dos estudos converge em estabelecer uma correlação positiva entre as ações afirmativas e a melhoria geral das condições de vida da população negra dos Estados Unidos que teve lugar, principalmente, entre as décadas de 1960 e 1980 (MEDEIROS, 2005, p. 131-2).

O debate em curso na sociedade brasileira foi bem acirrado, além da argumentação descrita por Medeiros (2005), Bernardino (2004, p.83) também ressaltou que outras recorrentes questões contrárias às ações afirmativas, em especial as “cotas universitárias”, foram colocadas, tais como: 1) “somos todos mestiços, não temos negros no Brasil”; 2) “quem são os negros?”; 3) “o problema não é a raça, mas a classe social”; 4) “as ações afirmativas comprometem a qualidade das universidades brasileiras”; 5) “as ações afirmativas reforçam o preconceito e a discriminação contra negros”.

Importante, pensar que quando se enfatiza a ideia de raça que para os críticos das cotas universitárias, como Maggie & Fry (2004, p.70-1) apontam que as “raças” de fato não existem naturalmente, e um sistema de cotas implica logicamente a

criação de duas categorias “raciais”: os que têm direito e os que não têm. Afinal, ou você tem direito à cota ou não tem! O sistema de cotas, então, representa, de certa forma, a “vitória” de uma taxonomia bipolar sobre a velha e tradicional taxonomia de muitas categorias.

Com relação à afirmação de que ações afirmativas comprometem a qualidade das universidades brasileiras, temos que levar em conta algumas pesquisas. Dentre elas temos uma tese avinda dos Estados Unidos que segundo Fonseca (2009 p. 113) sublinha que os negros têm menos capacidade de aprendizagem em comparação com outros grupos étnico-raciais. Esses estudos se basearam em teses darwinistas de Arthur de Gobinau (final do século XIX) e de Lucien Lévy-Bruhl (início do século XX) de que os negros tinham uma consciência pré-lógica. Essas teses pseudocientíficas visam reafirmar o lugar que o negro deve ocupar na estrutura social das sociedades ocidentais – a base da pirâmide.

Todos esses argumentos fizeram parte do processo de implementação das cotas universitárias. As universidades públicas como UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro), UNEB (Universidade do Estado da Bahia) e UnB foram criticadas por intelectuais de todas as áreas de pesquisa e estudo, por formadores de opinião, por autoridades públicas, por políticos, pela grande imprensa escrita e televisiva, entre outros indivíduos, grupos e instituições sociais, que têm voz ativa no espaço público brasileiro, em especial, e intelectuais e pesquisadores que têm hegemonia de pensamento na área de estudos e pesquisas sobre as relações raciais brasileiras. Portanto, não é sem sentido que alguns intelectuais, como, por exemplo, os antropólogos Yvonne Maggie e Peter Fry, ambos professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), lideraram um grupo de 114 intelectuais, artistas, políticos e sindicalistas, elaborando e assinando a Carta Pública ao Congresso Nacional – Todos têm direitos iguais na República Democrática

Em um de seus trechos o documento destaca que

a invenção de raças oficiais tem tudo para semear esse perigoso tipo de racismo, como demonstram exemplos históricos e contemporâneos. E ainda bloquear o caminho para a resolução real dos problemas de desigualdades. Qual Brasil queremos? Almejamos um Brasil no qual ninguém seja discriminado, de forma positiva ou negativa, pela sua cor, seu sexo, sua vida íntima e sua religião; onde todos tenham acesso a todos os serviços públicos; que se valorize a diversidade como um processo vivaz e integrante do

caminho de toda a humanidade para um futuro onde a palavra felicidade não seja um sonho. Enfim, que todos sejam valorizados pelo que são e pelo que conseguem fazer. Nosso sonho é o de Martin Luther King, que lutou para viver numa nação onde as pessoas não seriam avaliadas pela cor de sua pele, mas pela força de seu caráter (CARTA PÚBLICA AO CONGRESSO NACIONAL *apud* SANTOS, 2013, p. 119).

Por meio desse manifesto, eles se posicionaram explícita e publicamente contra o sistema de cotas para estudantes negros ingressarem nas universidades públicas brasileiras (SANTOS, 2013, p. 119).

Em 30 de maio de 2006, a professora Yvonne Maggie entregou o manifesto ao presidente da Câmara dos Deputados. O manifesto foi respondido e contestado por meio de outro, pró-ações afirmativas para estudantes negros e indígenas, assinado por 330 outros intelectuais e militantes antirracismo, entre os quais Sueli Carneiro e Abdias Nascimento. O manifesto pró-cotas, cujo título é Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial, também foi entregue ao presidente da Câmara dos Deputados, em 3 de julho de 2006.

A referida carta, cobra em um de seus itens que as cotas são relevantes pois

O PL 73/99 (ou Lei de Cotas) deve ser compreendido como uma resposta coerente e responsável do Estado brasileiro aos vários instrumentos jurídicos internacionais a que aderiu, tais como a Convenção da ONU para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), de 1969, e, mais recentemente, ao Plano de Ação de Durban, resultante da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001. O Plano de Ação de Durban corrobora a ênfase, já colocada pela CERD, de adoção de ações afirmativas como um mecanismo importante na construção da igualdade racial, uma vez aqui que as ações afirmativas para minorias étnicas e raciais já se efetivam em inúmeros países multiétnicos e multirraciais semelhantes ao Brasil. Foram incluídas na Constituição da Índia, em 1949; adotadas pelo Estado da Malásia desde 1968; nos Estados Unidos desde 1972; na África do Sul, em 1994; e desde então no Canadá, na Austrália, na Nova Zelândia, na Colômbia e no México. Existe uma forte expectativa internacional de que o Estado brasileiro finalmente implemente políticas consistentes de ações afirmativas, inclusive porque o país conta com a segunda maior população negra do planeta e deve reparar as assimetrias promovidas pela intervenção do Estado da Primeira República com leis que outorgaram benefícios especiais aos europeus recém-chegados, negando explicitamente os mesmos benefícios à população afro-brasileira.

Dois anos depois, aquele mesmo grupo que entregou na Câmara dos Deputados o manifesto contra o sistema de cotas para estudantes negros elaborou outro manifesto contra esse sistema, intitulado Cento e treze cidadãos antirracistas

contra as Leis Raciais, e o entregou, em 30 de abril de 2008, de novo por meio da professora Yvonne Maggie, ao ministro Gilmar Mendes, então presidente do STF (SANTOS, 2013, p. 119-120).

Tal documento foi novamente respondido e contestado por meio de um segundo manifesto pró-ações afirmativas, com 640 assinaturas, também entregue ao presidente do STF, em 13 de maio de 2008, dia da abolição da escravatura no Brasil, e cujo título era: 120 anos de luta pela igualdade racial no Brasil. Manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas. Como se pode observar, por meio da entrega desses manifestos nos poderes Legislativo e Judiciário, contra e a favor do sistema de cotas para estudantes negros, houve explícita e nitidamente um confronto de cunho político (Demo, 2003) em torno das políticas de ações afirmativas que estão sendo implementadas na sociedade brasileira contemporânea. Confronto que chegou ao STF por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, ajuizada pelo DEM, contra o sistema de cotas da UnB (SANTOS, 2013, p.120).

Por meio da ADPF o Partido Democrata questionou judicialmente a política de ação afirmativa para estudantes negros implementada pela Universidade de Brasília (UnB), por meio do sistema de cotas raciais. Ao fundamentar o documento, os parlamentares embasaram-se nas referenciais produzidos por vários cientistas sociais, tais como Yvonne Maggie, Peter Fry, entre outros. O DEM não somente questionou o sistema cotas raciais na UnB, requerendo a sua declaração de inconstitucionalidade, como também afirmou que o sistema de cotas gera discriminação racial reversa contra os brancos pobres (ADPF 186/2009: 29). Ante a isso, o partido defendeu no STF a proposta de implementação de cotas sociais como alternativa às raciais (*apud* SANTOS, 2013, p.120).

Segundo o DEM percebe-se, ao longo da argumentação desenvolvida, clara ofensa ao subprincípio da adequação, no que concerne à utilização da raça como critério diferenciador de direitos entre os indivíduos, posto ser a pobreza a grande mazela a dificultar o acesso dos negros às universidades. (...). Por consequência, cotas raciais seriam também inconstitucionais, porque excessivas. A imposição de um modelo assistencialista, que objetivasse integrar os pobres de todas as cores, seria menos lesiva aos direitos fundamentais e terminaria por atingir também a finalidade pretendida, sem gerar a racialização do país, já que 70% dos pobres são negros (ADPF nº 186/2009 *apud* SANTOS, 2013, p. 90-1).

Destacando a iniciativa do Supremo Tribunal Federal que promoveu

Audiência Pública sobre as Ações Afirmativas nos dias 3, 4, e 5 de março de 2010. Foram três dias de intensa discussão sobre a natureza, justificativa, legalidade e oportunidade histórica dessas políticas públicas voltadas, não só, mas, principalmente, aos negros brasileiros. Esse contexto de disputas por reconhecimento e de uma política distribuição esteve marcado por inúmeros conflitos na luta pelo empoderamento dos grupos sociais historicamente discriminados, numa correlação de forças e poder desiguais. Empoderamento aqui entendido como um processo que fortalece a autoconfiança dos grupos sociais marginalizados, visando capacitá-los para a articulação de seus interesses e para a participação na sociedade, além de lhes facilitar o acesso aos recursos sociais disponíveis e o controle sobre esses (*apud* VALENTIM, 2012, p.47-8).

E foi por isso, entre outros fatores, especialmente os de ordem jurídica, que o STF³⁸ considerou constitucional o sistema de cotas para estudantes negros no Brasil, quando julgou a ADPF nº 186, como foi visto anteriormente. Portanto, um dos principais pré-requisitos para a implementação dessas políticas para a população negra está dado no Brasil, qual seja, a discriminação racial contra essa população. Ora, com a decisão do STF se reconheceu não somente a legalidade das políticas de ações afirmativas focadas na raça/cor e/ou etnia, mas também a sua legitimidade. Esta última, embora sempre questionada pela grande imprensa, já era reconhecida na prática quando várias universidades federais, por meio de sua autonomia, começaram a implementar as cotas étnico-raciais no início da década de 2000 (SANTOS, 2013, p.64).

Tanto que o seguinte panorama feito em 2012, antes da decisão do Supremo caracterizou que:

95 (noventa e cinco) universidades públicas entre federais e estaduais no Brasil, dentre elas, 71 (setenta e uma) desenvolvem ações afirmativas, isto é 75% (setenta e cinco por cento) e 24 (vinte e quatro) não desenvolvem, o que correspondem a 25% (vinte e cinco por cento). Por Regiões temos: das 26 (vinte e seis) universidades públicas da Região Sudeste, 21 (vinte e uma) têm ações afirmativas e 5 (cinco) não; das 19 (dezenove) universidades públicas da Região Sul, 15 (quinze) têm ações afirmativas e 4 (quatro) não; das 8 (oito) universidades públicas da Região Centro-Oeste, 7 (sete) têm ações

³⁸ Supremo Tribunal Federal ao julgar a constitucionalidade das políticas de ações afirmativas, inclusive no seu componente racial, promoveu segurança jurídica às práticas que vinham sendo implementadas por centenas de instituições em todo o país, levando também a uma legitimação do ponto de vista não apenas jurídico, mas também político e ideológico sobre a justiça e relevância das políticas. (HERINGER, 2014, p. 23)

afirmativas e 1 (uma) não; das 28 (vinte e oito) universidades públicas da Região Nordeste, 22 (vinte e duas) têm ações afirmativas e 6 (seis) não e, das 14 (quatorze) universidades públicas da Região Norte, 6 (seis) têm ações afirmativas e 8 (oito) não a possuem. Por outro lado, a presença dos negros e, principalmente, de alunos oriundos das escolas públicas nas universidades tende a aumentar tendo em vista que hoje diferentes tipos de ações afirmativas no ensino superior nas universidades públicas são implementadas, tais como, sistemas de cotas, 36 (trinta e seis): UEMS, UFT, UNEB, UNIMONTES, UERJ, UFABC, UPE, UFRA, UFPI, UNICISAL, UENF, UESPI, UVA, UFJF, UEPB, UFU, UEAP, UFOP, UERGS, UNEAL, UEG, UEMG, UFES, UFMA, UFSJ, UEA, UFS, UERN, UFRB, UFTPR, UNIPAMPA, UFGD. UNIVASF, UFPB, UFRJ e UFVJM, acréscimo de vagas, 5 (cinco): UFMT, UNIFESP, UENP, UFRR e UNICENTRO, acréscimo de vagas e cotas, 17 (dezesete): UFG, UESC, UFSC, UFCAR. UDESC, UNEMAT, UNIPAMPA, UFPR, UEL, UFPR, UEM, UFSC, UNIOESTE, UFRGS, UFBA, UFSM e UEPG, sistema de acréscimo de notas 10 (dez): UNICAMP, UFF, USP, UFRPE, UFRN, UFPE, UFRRJ, UFV, UFTM e UFFS, acréscimo de notas e vagas 1 (uma), UFMG, acréscimo de notas e cotas 1 (uma), UFAL e, por último, acréscimo de notas, vagas e cotas, 1 (uma), UnB. (VALENTIM, 2012, p. 62-3).

O panorama evidencia que as instituições públicas de Ensino Superior no Brasil que tinham algum tipo de ação afirmativa não incluíam somente um grupo racial, étnico ou social, assim como não usavam apenas uma única técnica de implementação de políticas: havia diversidade de técnicas de implementação de ações afirmativas, assim como de sujeitos de direito. Portanto, o sistema de cotas étnico-raciais não era a única técnica de implementação de políticas de ações afirmativas que estava sendo implementada nas universidades federais nos últimos treze anos, assim como não eram somente alunos de escolas públicas os seus beneficiários. As escolhas das técnicas de implementação das políticas afirmativas (assim como os seus sujeitos de direito) eram decididas autonomamente por cada universidade de acordo com a conjuntura política, educacional, cultural, econômica, entre outras, da sua localidade e/ou região (e da nacional também), assim como de acordo com as lutas e correlação de forças políticas em cada ambiente acadêmico (SANTOS, 2013, p. 65-6).

Sales Santos (2013, p.65) pontua que a maioria das IES tinham ações afirmativas para mais de um público-alvo ou grupo beneficiário. Por exemplo, na Universidade de Brasília (UnB), 20% das vagas do vestibular eram reservadas para alunos negros. Mas havia também 10 vagas por vestibular reservadas para estudantes indígenas, além de 20% de aumento na nota da prova do vestibular para estudantes de escolas públicas nos campi das cidades satélites de Ceilândia, Gama

e Planaltina. Na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), eram reservadas 60 vagas no curso de licenciatura para formação de professores indígenas do povo Munduruku.

Na Universidade Federal do Pará (UFPA), 50% das vagas do vestibular eram reservadas para alunos de escolas públicas. Destas vagas, 20% eram para negros, 2 vagas para indígenas, 1 vaga para portador de deficiência física. Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), 43% das vagas do vestibular eram reservadas para discentes de escolas públicas. Destas vagas, 85% eram para negros, 2% para descendentes de indígenas; 2 vagas para quilombolas e/ou indígenas aldeados. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 30% das vagas do vestibular eram reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar per capita de até um salário mínimo. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 30% das vagas do vestibular eram reservadas para alunos de escolas públicas. Destas vagas, 50% eram para negros e 10 eram reservadas para indígenas. Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) 51, 20% das vagas eram para candidatos de escolas públicas, 13% para negros, 5% para pessoas portadoras de deficiência física e 8 vagas por ano para indígenas (SANTOS, 2013, p. 63).

Em 2012 foi aprovada a Lei Federal 12.771, tornando obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico. Em seu conjunto, as políticas em funcionamento antes da aprovação da lei contemplavam uma diversidade de tipos de beneficiários. A Lei, contudo, fixou quatro subcotas: (1) candidatos egressos de escolas públicas, (2) candidatos de escolas públicas e 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. Para candidatar-se às cotas, os estudantes devem seguir combinações diferentes de três procedimentos distintos: (1) é preciso comprovar que estudou todo o ensino médio em escola pública, (2) é necessário autodeclarar-se pertencente à etnia indígena ou de cor preta e parda e (3) apresentar comprovação de renda no caso daqueles que concorrem às vagas para baixa renda. A comprovação de renda é autodeclarada a princípio e na fase seguinte o aluno deve declarar a renda bruta da família. Os documentos para a declaração são decididos pelas universidades, porém o MEC indica quais os documentos mínimos que considera necessários (FERES JUNIOR, et. al, 2013, p.6).

No mesmo ano em 11 de outubro de 2012 o Poder Executivo cria um DECRETO No 7.824, que regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. Ele dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A Presidenta da república, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, DECRETA:

Art. 1o. Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior (BRASIL. MEC.2012).

Art. 2o As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições: I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o caput serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo per capita; e II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, consideram-se escolas públicas as instituições de ensino de que trata o inciso I do caput do art. 19 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL. MEC.2012).

Art. 3o As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições: I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o caput serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo per capita. (BRASIL. MEC.2012).

Dessa forma, as 59 universidades federais passaram a garantir a reserva de 50% de matrículas por curso, enquanto os outros 50% de vagas permaneciam para ampla concorrência. As cotas também foram estendidas para os Institutos Federais com ensino médio e técnico. Nesse sentido, somando 128 instituições. Os dados divulgados pelo Portal Brasil (2015) informaram que nos últimos três anos após a promulgação da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, em 2013, o percentual de vagas para cotistas foi de 33%, índice que aumentou para 40% em 2014. A quantidade de jovens negros que ingressam no ensino superior também cresceu em proporção semelhante: em 2013 foram 50.937 preenchidas por negros, e em 2014, 60.731.

Em suma, nessa parte mostramos a trajetória das organizações negras no sentido de amenizar as desigualdades raciais incrustadas na composição social (*habitus* social) que resultaram na subalternização da população negra, trazendo mudanças no sentido de estimular e distinguir os indivíduos como negros, valorando a estética, a cultura, etc. a fim de criar disposições, um novo *habitus* (estruturas estruturantes estruturadas) que permitem a inserção do negro, principalmente nos campos educacional, conseqüentemente que melhore os rendimentos devido a estar em ocupações profissionais de alto prestígio. Uma outra preocupação foi destacar como as diversas mobilizações das organizações (movimentos negros, PVCN, EDUCAFRO) participaram ativamente na institucionalização das ações afirmativas, em especial, as cotas universitárias.

Na parte III pretendemos mostrar algumas análises sobre os resultados das cotas raciais universitárias em 2002, em especial nas universidades pioneiras: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); Universidade do Estado da Bahia (UNEB); em 2003, Universidade de Brasília (UnB); e em 2005 as cotas raciais, a Universidade Estadual de Londrina.

7. AÇÕES AFIRMATIVAS, COTAS RACIAIS E IES (UERJ, UENF, UNEB, UNB E UEL)

Em nossos estudos o propósito reside em discutir sobre as circunstâncias que levaram a implementação das ações afirmativas. Dessa forma, revelamos que no Brasil, após o fim do período da *escravidão*, teria havido um processo civilizador precário; e processo este configurado por um *Habitus* social alicerçado em ajustes inter-raciais (herança da escravidão), os quais, por sua vez, teriam levado a população negra a acumular apenas desvantagens (educacionais, renda, posição social *etc.*) ao longo de gerações, impedindo-a de adquirir capitais (cultural, linguístico *etc.*) que mudassem a sua situação de pungente assimetria em relação aos brancos.

As organizações negras procuraram seja por meio de associações, clubes negros, teatros *etc.*, alterar o quadro de desvantagem, instigando seus participantes a lutar por escola, melhores condições de trabalho, (busca de acesso aos direitos sociais, civis e políticos), participação no pleito eleitoral, entre outros. Temos também as ONGs, seja ancorada em bastiões religiosos (Educafro, INPB, entre outras) ou como o Movimento Negro Unificado (atuando no campo governamental), cada um buscando encaminhar a população negra para os campos da educação, ocupação profissional, da saúde, valorização da estética, participação política, jurídico, no sentido de mudar a ordem de subordinação e de inferiorização, que resultou em racismo, preconceito e discriminação racial.

Vimos na literatura racial que a preocupação das organizações negras não foi em âmbito de mudar drasticamente a relação entre negros e brancos, mas sim de inserir a população negra na ordem social, capitalista, no sentido de se beneficiar do bem-estar, em que os indivíduos têm acesso na vida social, em que a desigualdade não seja o ponto mais relevante. E, agora, no fim no século XX, as lutas se pautaram no sentido de buscar a justiça social e a reparação. Por isso, as ações afirmativas tiveram espaço para buscar a reparação histórica, permitindo que os negros ocupassem espaços que há tempos sempre pertenceram a uma elite, uma vez que os brancos se aproveitaram do racismo e da opressão racial para obter vantagem (Hasenbalg), não dividindo os espaços simbólicos que conferem *status* social, bons rendimentos, *etc.*

Na sequência, analisaremos o trajeto das ações afirmativas, no sentido de refletir quais as chances de elas serem alavancas de reconstrução de um verdadeiro processo civilizador, que possa reduzir as desvantagens acumuladas pela população negra. Assim abordaremos na última parte, a terceira, a rota das cotas raciais, destacando de forma comparativa os procedimentos de implementação nas universidades estaduais (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Universidade Estadual de Londrina - UEL) e na federal de Brasília (Universidade de Brasília-UnB).

Na discussão proposta evidenciaremos as discussões sobre as cotas raciais em âmbitos: político, legal e acadêmico. Em quais os cursos os cotistas se matricularam? Quais os números de matriculados, evadidos, concluintes? Quais as principais dificuldades que os cotistas negros alegam ter enfrentado no tempo de graduando? Analisaremos teses, dissertações, monografias e artigos que buscam fornecer dados referentes aos cotistas. A fim de fazer uma consideração atenta sobre a hipótese de trabalho - “as ações afirmativas” por serem paliativas cumprem apenas funções de controle de conflitos sociais oriundos de precárias formas de inserção social dos indivíduos ou se realizam o desejo de seus idealizadores, qual seja, o da integração dos cotistas egressos à sociedade de classes, no dizer de Florestan Fernandes em *A integração do negro na sociedade de classes* – expressaremos depoimentos de egressos negros ex-cotistas sobre suas trajetórias antes e posterior a entrada na Universidade Estadual de Londrina.

Por outro lado, colocaremos em debate a questão do racismo, do preconceito e da discriminação racial que afligem, principalmente, as pessoas que se autodeclaram negra e têm a cor da pele preta, no sentido, de questionar se houve abreviações nas situações correspondentes. A contenta será averiguada nas falas dos entrevistados, uma vez que ideia reside em perceber se com as intervenções estatais por meio legais e jurídicos, (como a lei 10.639/2003, a lei de injúria racial), têm surtido efeito e assim abrandando os atos considerados discriminatórios, racista e preconceituosos. Creditamos que a partir dos relatos há possibilidade de verificar se está ocorrendo mudanças na composição social brasileira (*habitus social*)

Nessa seção, vamos analisar as cotas raciais a partir dos dados das instituições e a das entrevistas dos egressos cotistas negros da UEL, no sentido de

apresentar os avanços e retrocessos nos últimos dez anos, fazendo algumas comparações.

7.1 AÇÕES AFIRMATIVAS: EQUIDADE E JUSTIÇA SOCIAL

O *habitus* social herdado do processo de escravização produziu consequências à população negra, como discriminação, preconceito e racismo, privando-a da conquista de direitos e de reconhecimento. Vale lembrar que tratar de políticas de cotas e promoção de acesso a direitos solicita recorrer aos pressupostos legais que regem as instituições.

Maria Santos & Paulo Santos (2011, p. 1) interpelam que no Brasil, a Constituição Federal, promulgada em outubro de 1988 (intitulada “Constituição Cidadã”) é constituída por princípios e objetivos, e traz entre seus princípios fundamentais a dignidade da pessoa humana e a prevalência dos direitos humanos. O texto legal magno brasileiro esclarece que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-lhes a inviolabilidade de direitos à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, tudo no campo da igualdade formal.

Para que esses princípios de justiça possam, no entanto, ser concretizados, é necessário que toda desigualdade histórica seja enfrentada. Nesse contexto, surgem as políticas compensatórias, que buscam, por um lapso de tempo, tratar de forma desigual os desiguais para, em seguida, sanar as desigualdades e tratar de forma igualitária toda a sociedade, de modo que a sociedade brasileira possa sair da igualdade formal e ir para a igualdade de direito universal em busca da equidade.

Outrossim, antes de chegarmos à efetivação das ações afirmativas, ou políticas compensatórias, percebemos que uma maneira de estabelecer o reconhecimento, justiça social e a distribuição, foi por meio de declarações. No fim da década de 1940, surge a Declaração Universal de 1948 (ONU), em que se começa a desenvolver o Direito Internacional dos Direitos Humanos, mediante a adoção de inúmeros tratados internacionais voltados à proteção de direitos fundamentais. A primeira fase de proteção dos direitos humanos foi marcada pela tônica da proteção geral, que expressava o temor da diferença (que no nazismo havia sido orientado para o extermínio) com base na igualdade formal.

Piovesan (2005, p. 46) destaca que basta avaliar quem é o destinatário da Declaração de 1948, bem como basta atentar para a Convenção para a Prevenção e Repressão ao Crime de Genocídio (de 1948), que pune a lógica da intolerância pautada na destruição do “outro” em razão de sua nacionalidade, etnia, raça ou religião. Torna-se, contudo, insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. É necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade. Nessa ótica determinados sujeitos de direito ou determinadas violações de direitos exigem uma resposta específica e diferenciada. Vale dizer, na esfera internacional, se uma primeira vertente de instrumentos internacionais nasce com a vocação de proporcionar uma proteção geral, genérica e abstrata, refletindo o próprio temor da diferença, percebe-se, posteriormente, a necessidade de se conferir a determinados grupos uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade.

A autora reforça que isso significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para sua promoção. Nesse cenário, por exemplo, a população afrodescendente, as mulheres, as crianças e demais grupos devem ser vistos nas especificidades e peculiaridades de sua condição social. Ao lado do direito à igualdade, surge também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial. Destacam-se, assim, três vertentes no que tange à concepção da igualdade:

a) igualdade formal, reduzida à fórmula

“todos são iguais perante a lei” (que no seu tempo foi crucial para a abolição de privilégios); b) igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); e c) igualdade material, correspondente ao ideal de justiça como reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios) (PIOVESAN, 2005, p. 46).

Com isso se reforçaria a obtenção da equidade. E a equidade é o princípio legal que permite sanar a lacuna deixada pelo legislador, passível de eventual injustiça. A equidade tem como pilares de sua ação o princípio da igualdade e da proporcionalidade. Igualdade na aplicação correta do direito e no princípio da proporcionalidade visa tratar de modo igual os iguais e de modo desigual os desiguais na proporção de suas desigualdades e de acordo com o mérito (SANTOS &

SANTOS, 2011, p. 2).

De qualquer forma, ao se observar, em especial, a situação dos indivíduos negros brasileiros, compreende-se ser importantes as intervenções que pretendem promover maior igualdade de acesso a eles, sejam econômicas e sociais, ou políticas e culturais. Ou, como proporia Florestan Fernandes, que integrem os negros na sociedade de classes plenamente; ou Carlos Hasenbalg, que diminua as desvantagens.

A questão que norteará essa parte será: à medida que o Estado adote ações afirmativa, como políticas de reconhecimento, justiça social, conseguir-se-á distribuição? Nesse sentido, tais ações poderiam estabelecer um novo *habitus* social em que a maioria da população – conforme apontam os índices do IPEA (2008) – poderia mudar suas posições dentro de um contexto marcado por injustiças e desigualdade sociais, visto que o quadro de injustiças resulta daquele delineado pela hierarquia racial que reforça os diferentes lugares na sociedade, ampliando as dificuldades da construção de “medidas comuns de equivalência”, únicas conformadoras da igualdade sobre a qual se sustenta a regra da convivência democrática, quer no campo político, quer no civil ou no social. A violência generalizada que perpassa hoje o tecido social e que tem na população negra suas principais vítimas e seus principais autores, manifesta o risco de fragmentação e mesmo de ruptura social que o processo de diferenciação social introduz na medida em que avança, sem que seja contrabalançado por mecanismos políticos e sociais que permitam o reconhecimento de cada um como indivíduo portador de reconhecimento e direitos na ordem pública (JACCOUD, 2008, p. 61).

Piovesan (2005, p. 47-8) informa que há, assim, o caráter bidimensional da justiça, da distribuição somada ao reconhecimento, e que, nesse interim, há a realização da igualdade. É nesse cenário que as Nações Unidas aprovam, em 1965, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada por 167 Estados, dentre eles o Brasil (desde 1968). Desde o preâmbulo, a autora assinala que a Convenção expõe que “doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, inexistindo justificativa para a discriminação racial, em teoria ou prática, em lugar algum”. Adiciona a isso urgência de adotarem-se todas as medidas necessárias para eliminar a discriminação racial em todas as suas formas e

manifestações e para prevenir e combater doutrinas e práticas racistas.

Dessa forma, se o combate à discriminação é medida emergencial à implementação do direito à igualdade, isso, por si só, é medida insuficiente. Vale dizer ser fundamental conjugar a vertente repressiva e punitiva com a vertente promocional. Faz-se necessário combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que levem à efetivação da igualdade. Isto é, para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a introdução e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais.

Com efeito, a igualdade e a discriminação pairam sob o binômio inclusão/exclusão. Enquanto a igualdade pressupõe formas de inclusão social, a discriminação implica violenta exclusão e intolerância à diferença e à diversidade. O que se percebe é que a proibição da exclusão, em si mesma, não resulta automaticamente na inclusão. Logo, não é suficiente proibir a exclusão, quando o que se pretende é garantir a igualdade de fato, com a efetiva inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um consistente padrão de violência e discriminação. (PIOVESAN, 2005, p. 48).

As ações afirmativas são um instrumento de inclusão social no atual contexto, para amenizar a questão da desigualdade racial e social. Ela constitui em medida especial e temporária que, buscando remediar um passado discriminatório, objetiva acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as “minorias étnicas” e raciais e as mulheres, entre outros grupos. As ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprem uma finalidade pública decisiva visando o projeto democrático em que se assegure a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. Por meio delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva (PIOVESAN, 2005, p. 46).

Por isso, a questão é tornar o negro um indivíduo que pertence a um grupo e que possa ser reconhecido e assim atuar tendo seus direitos assegurados. E isso só poderá ocorrer se for invertido o uso do binômio raça e etnia, que no país sempre foram critérios utilizados para excluir a eles e seus descendentes, ao invés, incluí-los

(PIOVESAN, 2005, p. 48).

De fato, naqueles Estados e sociedades em que, pelos mais diversos motivos, ainda não seja óbvia e natural a persecução da igualdade substantiva entre os seres humanos e predomine a perspectiva positivista e dogmática do Direito, basta que o ordenamento constitucional preveja a promoção do bem de todos, rechaçada qualquer prática discriminatória, e que se constate a existência de desigualdades fundadas na raça para que as ações afirmativas, como políticas públicas do Estado ou como iniciativa dos particulares, sejam adotadas para promover a igualação substantiva. Essa perspectiva, mais flexível, deve ser a inspiradora de todos aqueles que almejam a igualação substantiva dos seres humanos e já seria suficiente para justificar a implementação de ações afirmativas no Brasil (VIEIRA JUNIOR, 2005, p. 90).

No caso brasileiro, todos os requisitos necessários à adoção do fundamento mais rigoroso e mais criticado, que legitima a adoção das ações afirmativas pelo Estado – que é o fundamento compensatório da reparação pela prática de discriminação institucional – estão atendidos. Nesse caso, seguindo-se a linha firmada em Durban e reforçada no texto do projeto do Estatuto da Igualdade Racial, não é facultado ao Estado optar entre adotar ou não as ações afirmativas. Sua adoção, como reparação, é compulsória (VIEIRA JUNIOR, 2005, p. 90).

O texto constitucional de 1988, propondo a instituição de um Estado democrático, pluralista, multicultural, sem discriminações e que agisse para superar as desigualdades está a legitimar esse avanço. A efetivação do conceito de igualdade substantiva e a conformação de uma sociedade pluriétnica e multicultural é uma questão de Estado e não uma questão em que se deva recorrer acriticamente a institutos do direito privado (VIEIRA JUNIOR, 2005, p. 90).

No Direito brasileiro, a Constituição Federal de 1988³⁹ estabelece importantes dispositivos que demarcam a busca da igualdade material, que transcende a igualdade formal. A título de registro, destaca-se o artigo 7º, inciso XX, que trata da

³⁹ Conforme Feres Junior (2005, p. 55), existe hoje um grau razoável de consenso sobre a existência de desigualdade e discriminação racial em nosso país, que essa realidade se perpetua desde os tempos da colônia, e que algo deve ser feito para remediar esse problema. Não é por acaso que indígenas e afro-descendentes são os únicos grupos humanos nomeados explicitamente na constituição de 1988, o documento mais importante da refundação do Brasil democrático, que recomenda a proteção de suas manifestações culturais por parte do Estado.

proteção do mercado de trabalho da mulher⁴⁰ mediante incentivos específicos, bem como o artigo 37, inciso VII, que determina que a lei reservará percentual de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência.

Acrescente-se ainda a chamada “Lei das Cotas” de 1995 (Lei n. 9.100/95), que obriga sejam reservados às mulheres ao menos 20% dos cargos para as candidaturas às eleições municipais. Adicione-se também o Programa Nacional de Direitos Humanos, que faz expressa alusão às políticas compensatórias, prevendo como meta o desenvolvimento de ações afirmativas em favor de grupos socialmente vulneráveis (PIOVESAN, 2005, p. 48).

Além do mais, as reparações via ações afirmativas configuram as políticas de distribuição, justiça social e de reconhecimento. E, no Brasil, tais políticas vislumbram uma possibilidade de se construir um novo *habitus* social, em que os efeitos que levam à discriminação, ao preconceito e ao racismo poderiam ser diluídos; com isso, poderia ser construída uma sociedade mais justa e menos desigual, pois, à medida que os negros possam ter seus valores reconhecidos, assegurar-se-iam também o auto respeito, resultando-se num quadro de distribuição objetivo e real, que resultaria num reconhecimento mútuo, propiciador da confirmação de cada um não só como membro de uma coletividade, mas também como “sujeito biograficamente individuado” (HONNETH, 2003, p.139).

Por conseguinte, as políticas de distribuição e de reconhecimento estão ligadas e imbricadas com as ações afirmativas. E o denominador comum de todos os conceitos de ações afirmativas, indica Sales Santos (2013, p. 63), consiste no fato dessas políticas serem direcionadas e implementadas para indivíduos ou grupos que sofreram ou ainda sofrem discriminação(ões) negativa(s) em uma determinada sociedade. Como visto anteriormente, tais políticas também têm como objetivo incluir esses grupos em espaços onde eles são ou estão sub-representados em função da(s) discriminação(ões) que sofreram ou ainda sofrem.

Deve-se enfatizar também que essas políticas não seriam permanentes, mas temporárias.

⁴⁰ O artigo 3º declara que a República Federativa do Brasil tem como “objetivo fundamental” a criação de uma sociedade livre, justa e unida, e erradicar a pobreza e a marginalização, reduzir as desigualdades sociais e regionais e garantir incentivos especiais para proteger as mulheres no mercado de trabalho. O artigo até sugere o uso das ações afirmativas para mulheres e pessoas com necessidades especiais. (TELLES, 2010, p. 135).

Segalla, Brugger e Cardoso (2013) salientam que, com a regulamentação do sistema de cotas nas universidades, presume-se que as próximas gerações conheçam uma transformação ainda mais profunda, que instrumentalizaria os negros a terem condições ideais para anular os impedimentos, que há 205 anos, desde a fundação da primeira faculdade brasileira, os afastavam do ensino superior. Por mais que os críticos se assustem com essa mudança, ela vem com o propósito de justiça social, com intuito de se fazer uma devida reparação, eliminando as desvantagens.

No entanto, conforme analisamos na literatura sobre a implementação das cotas raciais, observamos que sua execução, nos últimos dez anos, tem sido desafiadora por uma série de motivos (fraudes, dificuldades econômicas, repasse mínimo de bolsas sociais para cotistas, diminuição da procura nos vestibulares, evasão *etc.*). Nesse sentido, o capítulo seguinte dará ênfase às cotas na UERJ, UENF, UNEB e UnB, a fim de descrever o percurso e efetivação das mesmas.

7.2 UERJ, UENF, UNEB, UNB E AS COTAS RACIAIS

A partir desse tópico pretendemos descrever as experiências das primeiras universidades com modelo de Cota Racial, e/ou de subcotas: (1) candidatos egressos de escolas públicas; (2) candidatos de escolas públicas e 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. As IES adotaram de um a três tipos de subcotas.

A seguir, caracterizaremos o sistema da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que elaborou leis e decretos para acomodar as cotas sociais e raciais e, assim, atender a população negra e pobre.

Apresentaremos também a investida da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), que seguia as orientações legais usadas na UERJ num primeiro momento, mas que não forneceu as entrevistas com os cotistas.

Posteriormente, abordaremos a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que não nos forneceu dados de evasão e concluintes; por fim, falaremos da Universidade de Brasília (UnB), a primeira instituição federal a adotar tais medidas, e que fez pesquisas com os egressos negros ex-cotistas.

7.2.1 A experiência das ações afirmativas na UERJ: cotas raciais

A respeito das Cotas Raciais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, encontramos diversos trabalhos: teses, livros e relatórios da própria instituição. Os documentos mostram historicamente o desenvolvimento das ações afirmativas na IES. Valentim (2012, p.66) salienta que as ações afirmativas, como medidas democratizantes do acesso à universidade, não surgem como um fruto da comunidade interna da UERJ. Elas foram pensadas e conquistadas pela mobilização coletiva de atores sociais organizados fora da universidade, como o Educafro (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes), o PVNC (Pré-Vestibular Para Negros e Carentes) e parcela do Movimento Negro do estado do Rio de Janeiro, em articulação com os Poderes Executivo e Legislativo do estado. Por isso, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ao implantar as cotas raciais, se amparou em leis e decretos estaduais. Os modelos de subcota usados na instituição foram primeiramente, para candidatos egressos de escolas públicas, e depois os candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas.

Em 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) aprovou a Lei nº 3.524/2000, que introduziu modificações nos critérios de acesso às universidades estaduais fluminenses e reservou 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas. Instituiu-se o Sistema de Acompanhamento do Desempenho de seus Estudantes (SADE). Obrigou ainda a reserva de 50% (cinquenta por cento), no mínimo, por curso e turno, das vagas de todos os cursos de graduação oferecidas pelas universidades públicas estaduais, desde que os estudantes cumulativamente, tivessem cursado integralmente os ensinamentos fundamental e médio em instituições da rede pública dos municípios e/ou do estado. E em 2001, a Alerj aprovou a Lei nº 3.708/2001, que destinava 40% de vagas para candidatos auto-declarados negros e pardos.

Mas, em setembro de 2003, a legislação foi modificada e substituída pela Lei nº 4.151. A legislação compreende ainda as leis nº 5.074/2007 e nº 5.346/2008 (MACHADO, 2013, p. 15). Revogaram e editaram uma nova lei, que substituiu as anteriores e instituiu uma nova disciplina sobre “o sistema de cotas para ingresso nas

universidades públicas estaduais”, isto é, toda a sistemática de acesso às universidades estaduais foi revogada e substituída, de tal modo que as turmas montadas de acordo com os vestibulares 2003 foram fruto de uma experiência única que não se repetiu a partir dos vestibulares de 2004 e posteriores. Em seu art. 5º, a reserva de 45% das vagas das universidades estaduais, foram assim distribuídas: 20% para os estudantes oriundos da rede pública de ensino, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e integrantes de minorias étnicas. (AMARAL, 2006, p. 23)

Num primeiro momento, pontua Amaral (2006, p. 23-4), buscou-se uma lei e um decreto que, além de atender os alunos oriundos da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, ao qual a reserva de 50% das vagas (Sade), favorecessem também os negros e pardos, cujos direitos fosse, também, garantido, subseqüentemente, por uma lei e um decreto, sendo que o decreto foi incisivo em alterar o percentual de ingresso para 40%.

À época, contudo, assumiu centralidade o questionamento proveniente da hermenêutica literal de que a acumulação dos percentuais geraria uma reserva de até 90% das vagas ofertadas pelas universidades em seu vestibular, consoante a determinação do artigo 3.º, caput e seus incisos, do Decreto n.º 30.766: “Art. 3º. No preenchimento de suas vagas, deveriam as Universidades observar, sucessivamente, o seguinte:

I - verificar os candidatos qualificados de acordo com os critérios tratados na Lei n.º 3.524/2000, admitindo-os para ingresso até o limite das vagas destinadas a tal fim; II - identificar, dentre os alunos admitidos para ingresso na instituição, tratados no inciso anterior, o percentual que se declarou negro ou pardo, em relação ao número total de vagas ofertadas, por curso e turno; III - deduzir, da cota de 40%, o percentual de candidatos admitidos na instituição, declarados negros ou pardos, que foram beneficiados pela Lei n.º 3.524/2000 (art. 1º, parágrafo único, da Lei n.º 3.708/2001); IV - preencher as vagas restantes, da cota de 40%, com os demais candidatos declarados negros ou pardos que tenham sido qualificados para ingresso na instituição, independentemente da origem escolar; e V - preencher as demais vagas oferecidas independentemente da cor, raça ou origem escolar do candidato qualificado. (AMARAL, 2006, p. 24)

Machado (2013, p. 16) enfatiza que na definição dos critérios aplicados na seleção dos estudantes das universidades estaduais UERJ e UENF, cabe observar os artigos do Decreto nº 30.766/2002 separadamente: se o 1º e o 2º artigos do texto

de regulamentação definem o percentual de negros e pardos a ser alcançado e destacam a Lei nº 3.708/2001, o mesmo não ocorre no artigo 3º, que subordina a citada lei à de nº 3.524/2000, afirmando ser esta última balizadora da primeira. Em outros termos, se as leis fossem regulamentadas em separado alcançariam o total de 90% das vagas reservadas a candidatos declarados negros e pardos e estudantes de escolas públicas. Contudo, a Lei nº 3.708/2001 incluiu os negros e pardos com direito à Lei nº 3.524/2000, formalizando a junção das duas. Após a regulamentação, as leis de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e cotas para negros e pardos foram incluídas no Vestibular 2003 da UERJ e UENF

Valentim (2012, p. 67-9) descreve que antes das cotas era visível a ausência, entre seus alunos, de estudantes economicamente carentes, especialmente os negros, nos cursos considerados de prestígio; como de medicina, de direito, de engenharia, entre outros, pela elevada relação candidato/vaga, restando aos alunos com esse perfil, sonhar com uma possível vaga apenas nos cursos onde aquela relação é menor, principalmente os de licenciatura e serviço social.

As demais vagas seriam ocupadas por estudantes selecionados em processo definido pelas universidades, segundo a legislação vigente, isto é, o tradicional vestibular estadual. Com isso, os alunos, que sempre estudaram em escolas públicas municipais ou estaduais do Rio de Janeiro tiveram ao seu dispor a metade das vagas oferecidas pela UERJ, em todos os cursos, desde que aprovados pelo recém-criado vestibular, o SADE. O Decreto Estadual nº 31.468/2002, que regulamentou a referida lei, determinou a competência das universidades públicas estaduais para a elaboração, aplicação e correção dos exames previstos no processo seletivo para o ingresso nos cursos de graduação destas universidades (VALENTIM, 2012, p. 69).

Coube também às universidades definirem critérios mínimos de qualificação para o acesso às vagas reservadas aos estudantes da rede pública de ensino. Em caso de não preenchimento, elas poderiam ser aproveitadas pelos demais estudantes, aplicando-se a mesma regra à situação inversa. O primeiro exame de seleção do SADE ocorreu em 2002, visando o ingresso nas universidades estaduais em 2003. O exame teve duas etapas. A primeira foi realizada por meio de prova objetiva de múltipla escolha, o Exame de Qualificação, e a segunda, realizada por meio de prova discursiva, o chamado Exame Discursivo (VALENTIM, 2012, p. 69).

A exemplo do curso de Administração, que ofereceu 120 vagas em 2003, no

Vestibular SADE foram inscritos 442 candidatos para concorrer às 60 vagas, o que determinou a relação candidato/vaga de 7,37. No Vestibular Estadual foram inscritos 1.044 candidatos para concorrer às outras 60 vagas, o que determinou a relação candidato/vaga de 17,42. Fica assim demonstrada a vantagem dos candidatos inscritos no Vestibular SADE. No conjunto das demais carreiras, essa vantagem esteve presente em proporções semelhantes. O já referido Decreto nº 31.468, entretanto, dispôs em seu artigo 3º que poderiam participar da primeira etapa da implementação do SADE, no ano de 2003, os estudantes que tinham concluído ou que estivessem cursando a 3ª série do ensino médio ou técnico-profissional e que tivessem cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições de ensino mantidas pelo poder público, localizadas no estado do Rio de Janeiro (VALENTIM, 2012, p. 69).

Ocorre que a Lei nº 3.524 reservou vagas aos alunos provenientes somente da rede pública dos municípios e/ou estado, enquanto o Decreto estendeu a reserva aos alunos oriundos também das escolas federais situadas no Rio de Janeiro, a saber: Colégio Militar, CAP(Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro) da UFRJ, Colégio Pedro II e as diversas Escolas Técnicas Federais. Essa extensão poderia ter sido considerada ilegal, posto que, conforme o estudo da hierarquia das fontes formais do sistema jurídico nacional, o decreto não pode contrariar a lei, tampouco ampliar as hipóteses nela previstas e, assim o é, porque o decreto é ato proveniente do poder executivo a quem cabe regulamentar a lei, enquanto a lei é ato do poder legislativo a quem cabe regular uma situação fática. Tal situação gerou efeitos distorcidos, porque alunos procedentes do CAP federais ocuparam muitas das vagas, como sempre o fizeram nos vestibulares para o ingresso na UERJ. Entretanto, em 2003, eles ocuparam as vagas destinadas aos oriundos das escolas públicas municipais e estaduais. Assim sendo, os alunos das escolas públicas federais, que ao longo dos anos sempre tiveram elevados índices de aprovação, ocuparam as vagas que estavam orientadas aos alunos das escolas públicas municipais e estaduais aos quais a ampliação de oportunidades de acesso às universidades estaduais estava dirigida (VALENTIM, 2012, p. 69).

Em âmbito jurídico, em decorrência dos exames vestibulares de 2003 das universidades estaduais fluminenses, houve inúmeros questionamentos e ações acerca da constitucionalidade das Leis de Cotas. As ações diretas de declaração de

inconstitucionalidade (ADINs) de n.º 2003.007.00020 e 2003.007.00021, sob a autoria do Deputado Estadual Flávio Bolsonaro, do Partido Popular (PP), arrazoavam a inconstitucionalidade da lei de reserva de vagas para egressos de escolas públicas (Lei 3.524/2000) e para negros e pardos (Lei 3.708/2001), respectivamente. A liminar concedida à primeira ADIN pelo relator, o Desembargador José Carlos Murta Ribeiro, teve teor de deferimento da inconstitucionalidade da Lei 3.708/2001, garantindo a suspensão de seus efeitos não em 2003, mas para o exame seletivo de 2004; ao passo que, a segunda ADIN teve apreciação distinta ao ser indeferida pelo Desembargador Nilton Mondego, do Órgão Especial do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, que “alegou o princípio de conveniência, por motivo relevante de ordem pública” (AMARAL, 2006, p. 26).

Não obstante o expressivo número de documentos judiciais avigorou a disputa jurídica em torno das leis. Em março de 2003, somavam 300 (trezentos) os pedidos de informação e mandados de segurança dirigidos a UERJ, de candidatos insatisfeitos protestando o resultado do Vestibular. No entanto, em julho daquele ano, somente 6 (seis) alunos requerentes obtiveram a pré-matrícula por decisão judicial e, passado poucos meses não havia sequer um aluno matriculado por esse mecanismo de deliberação. Diante de possível caos em que as reivindicações foram pela UERJ contrapostas, com respaldo na precisão dos termos e critérios pré-estabelecidos no edital público de seleção, aos quais os candidatos tiveram ciência e manifestaram concordância; conseguindo assim, cancelar parte considerável das liminares, dada compreensiva intervenção direta do Presidente do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (AMARAL, 2006, p. 26).

Cabe destacar que os argumentos dos candidatos apresentavam certas similitudes, gerando a possibilidade de serem sintetizados. O primeiro deles – o mais expressivo – fundamentou-se pela ideia de classificação transversal dos candidatos, posto que a seleção não se deteve apenas no critério de classificação decrescente, conforme o número de pontos obtidos pelos candidatos.

Outro baseou-se na inconstitucionalidade do SADE, já que compondo os Estados do Brasil uma federação, não deveria privilegiar no processo seletivo de universidades públicas, alunos oriundos de escolas de apenas um Estado em detrimento de todos os outros. Argumento ainda muito comum apoiou-se na inconstitucionalidade da Lei de Cotas para negros ou pardos, com fulcro no princípio

de que “todos são iguais perante a lei” (AMARAL, 2006, p. 27).

Enquanto a UERJ recebia um número bem significativo de liminares judiciais, na UENF, o número era de somente 21 (vinte e um) mandados de segurança, assegurando vagas para alunos que foram alijados do processo, apesar de deterem pontuação para aprovação no processo seletivo de 2003. Esse valor, aliado ao fato de que o vestibular para a UENF é organizado e realizado pela UERJ fez com que os problemas advindos destes se concentrassem exclusivamente na UERJ (AMARAL, 2006, p. 27).

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 teriam 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” (FERES JUNIOR, DAFLON & CAMPOS, 2013, p. 307).

A UERJ contabilizou que no ano de 2003, já com as leis de reserva de vagas, 59,2% das 2.888 vagas oferecidas foram preenchidas por candidatos beneficiados por algum tipo de reserva. Valentim (2012, p. 72) informa que em alguns cursos, esse percentual foi considerado excessivo como no curso de Desenho Industrial, no qual 77,78% das vagas foram preenchidas através das cotas, o que foi entendido por alguns setores da sociedade como abusivo e lesivo ao princípio da universalidade e proporcionalidade. Um critério que parece justo é o da proporcionalidade à representação da população negra na sociedade de referência. De acordo com esse critério, no estado do Rio de Janeiro, o quantum de 40% previsto pela lei poderia ser considerado proporcional. Entretanto, as reações contundentes aos 40% de vagas destinadas aos negros e pardos e as reações moderadas aos 50% de vagas destinadas aos egressos das escolas públicas demonstraram a sua inexecutabilidade política.

Observando, em valores absolutos, os beneficiados pela primeira lei (de

reserva para egressos de escolas públicas), 798 candidatos ‘negros e pardos’ obtiveram vagas na UERJ. Enquanto apenas 331 vestibulandos incluídos nesta categoria ingressaram na universidade pela segunda lei. Em outras palavras, isso significa em termos percentuais que, a grande maioria, isto é, aproximadamente 80% dos candidatos autodeclarados como negros ou pardos, obteve êxito no vestibular, independente da lei de cotas para negros e pardos (AMARAL, 2006, p. 25).

Doravante a 2008, Valentim (2012, p. 78-9) transcreve que a política de ação afirmativa da UERJ passou por nova alteração legal com a revogação da Lei 4.151/2003. A nova lei, tecnicamente mais apurada é a que ainda vigora, a Lei 5.346 de 11 de dezembro de 2008, que instituiu “por dez anos, o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais”. A Lei 5.346 manteve o critério de carência, mas alterou os beneficiários do sistema. Ela assim dispõe:

Art. 1º - Fica instituído, por dez anos, o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais, adotado com a finalidade de assegurar seleção e classificação final nos exames vestibulares aos seguintes estudantes, desde que carentes: I - negros; II - indígenas; III - alunos da rede pública de ensino; IV - pessoas portadoras de deficiência, nos termos da legislação em vigor; V - filhos de policiais civis e Militares, bombeiros Militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço (VALENTIM, 2012, p. 78).

Houve uma alteração com relação ao aluno oriundo da rede pública de ensino, posto que, “entende-se aquele que tenha cursado integralmente todas as séries do 2º ciclo do ensino fundamental e do ensino médio em escolas públicas de todo território nacional” e não apenas aquelas situadas no Rio de Janeiro (VALENTIM, 2012, p. 78). Quanto aos percentuais, também houve alterações,

Art. 2º - As cotas de vagas para ingresso nas universidades estaduais serão as seguintes, respectivamente: I - 20% (vinte por cento) para os estudantes negros e indígenas; II - 20 % (vinte por cento) para os estudantes oriundos da rede pública de ensino; III - 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e filhos de policiais civis, Militares, bombeiros Militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço (VALENTIM, 2012, p. 79).

A Lei destinou 20% das vagas aos negros agrupados agora aos indígenas anteriormente agrupados às pessoas com deficiência no percentual de 5%. As pessoas com deficiência foram agrupadas aos filhos de policiais civis, militares,

bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço, no percentual de 5%. Destacou-se de fundamental importância o inciso I do art.3º, que determinava o pagamento de bolsa-auxílio durante todo período do curso universitário dos cotistas, medida que essa visava a permanência e terminalidade dos seus cursos.

Criou ainda outras modalidades de ações afirmativas nos incisos seguintes: II - reserva proporcional de vagas em estágios na administração direta e indireta estadual e III - instituição de programas específicos de crédito pessoal para instalação de estabelecimentos profissionais ou empresariais de pequeno porte e núcleos de prestação de serviços. Quanto à questão da identificação, desde a primeira Lei, os candidatos que pretenderam concorrer às cotas o fizeram por meio de auto identificação realizada no formulário de inscrição para o vestibular. A autoclassificação foi adotada não como critério universal para todos os candidatos, mas obrigatoriamente para os que optaram pelas cotas (VALENTIM, 2012, p. 79).

Machado (2012, p. 45) relata que ao analisar os relatórios produzidos disponíveis pelo CAIAC (Coordenação de Avaliação e Inovação), notou o número de ingressantes por ano em cada centro setorial, segundo os distintos regimes de ingresso. Vale ressaltar que o Centro de Educação e Humanidades (CEH) teve o maior número de ingressantes a partir de vagas reservadas, com 939, seguido do Centro de Ciências Sociais (CCS), com 583. Nestes centros estavam os cursos com menor relação candidato/ vaga e que têm menor relação de investimento em tecnologia e material de didático. Nessas áreas há o entendimento de que a formação consiste no investimento em leitura, escrita, reflexão e debate qualificado. Sem exceção, os cursos funcionam em horário parcial e sistema de créditos, com os estudantes podendo fazer as disciplinas pela manhã, tarde e/ou noite todos os dias da semana ou em dias alternados. Dessa forma, podem trabalhar em horário parcial e até mesmo em horário integral, e frequentar aulas apenas em horário noturno.

Já no Centro de Tecnologia e Ciências (CTC) e no Centro Biomédico (CBI) estão os cursos com maior relação candidato/vaga e com necessidade de investimento em equipamentos, laboratórios e materiais de uso contínuo, de tal forma que há necessidade de gastos adicionais por parte dos estudantes durante toda a formação. Os cursos são em horário integral.

Continuando a explanação de Machado (2012) constatamos por meio da

soma entre o número de concluintes e evadidos, referentes ao período histórico que compreende 2003 a 2012, dados pelo CAIAC (2012)⁴¹ que os centros mais procurados pelos cotistas negros são: o Centro de Educação e Humanidades (CEH) foram cerca de 1.482; já o Centro de Ciências Sociais (CCS), aproximadamente 892. Em terceiro o Centro de Tecnologia e Ciências (CTC), quase 833 e por último, Centro Biomédico (CBI), próximo de 428.

Quando analisamos, no entanto, o trajeto dos cotistas negros, de 2003 a 2012, vimos que nos últimos 10 anos, 7.230 cotistas negros ingressaram. E quando verificamos os concluintes vemos que foram 2.437 (33%). Com relação a evasão, o relatório apresentado pela UERJ, mostra que no geral a evasão dos alunos de cota racial, foi em torno de 23%; (1.696 cotista) (UERJ, CAIC, 2012). Lembrando que nos dados sobre ingresso temos os alunos que ainda não concluíram os seus cursos.

Vimos que a evasão foi elevada na Uerj, talvez a incidência alta tenha sido devido a permanência dos alunos cotistas, em geral, foi um tanto delicada inicialmente. Valentim (2012, p. 85) revela que as bolsas destinadas aos cotistas 2003, chamadas Jovens Talentos II, chegaram à UERJ via FAPERJ, e foram reservadas aos alunos que tivessem renda per-capita familiar igual ou inferior a R\$ 300,00 mensais. A UERJ selecionou 595 estudantes com ingresso em 2003, primeiro semestre, e 405 com ingresso em 2003, no segundo semestre. Infelizmente, as bolsas não foram liberadas em 2003, porque só foram repassados seus custos em 2004, tendo os cotistas permanecido sem bolsa durante o primeiro ano de seus cursos universitários.

Em 2004 surge o Programa de Iniciação Acadêmica (PROINICIAR), pensando na permanência do cotista. Com outra administração e em face de nova legislação, a UERJ cria esse programa, similar ao Programa de Apoio ao Estudante (PAE)⁴², denominação instituída por meio da Deliberação 043/2004, com vistas a oferecer suporte ao estudante oriundo do sistema de reserva de vagas. O PROINICIAR “destinava uma bolsa de estudos e oferecia disciplinas instrumentais e oficinas para suprir demandas educacionais e socioculturais dos alunos cotistas”. A bolsa oferecida

⁴¹ Disponível em: http://www.caiac.uerj.br/documentos/LEVANTAMENTO_2012.pdf.

⁴² Criado pela Sub-Reitoria de Graduação (SR1) para estabelecer ações que viabilizem a permanência do aluno na Instituição, que devido a UERJ passar em 2003 por graves problemas financeiros, a mesma não dispôs dos recursos necessários para apoiar adequadamente os alunos que necessitavam de suportes de diferentes tipos, orientados a garantir sua permanência na instituição (VALENTIM, 2012, p. 84).

pelo Programa tinha duração de 12 meses e estava vinculada à realização de atividades específicas: o cumprimento de uma carga horária de 90h semestrais, com atividades (instrumentais, culturais e oficinas) oferecidas pelo PROINICIAR e divulgadas pelo Departamento. Ao término do semestre, o aluno deveria apresentar relatório descritivo de carga horária (VALENTIM, 2012, p. 87).

Outro projeto desenvolvido pela UERJ como apoio à permanência dos estudantes que entraram em 2003, foi o Projeto Espaços Afirmados, vinculado ao Laboratório de Políticas Públicas da Universidade, com aporte financeiro da Fundação Ford, que selecionou 156 alunos (alunos negros e cotistas) em diferentes cursos e lhes forneceu aulas de informática, atividades de tutoria, formação acadêmica cidadã, estágios acadêmicos, entre outros recursos não financeiros. Tal Projeto não ofereceu bolsas e não esteve focado na questão da “carência”. O Projeto Espaços Afirmados encerrou seu trabalho ao final de 2004. Por fim, 50 bolsas foram distribuídas dentre alunos cotistas negros selecionados pelo Programa Brasil Afroatitude⁴³, coordenado pelo Ministério da Saúde por meio do Programa de Combate à DST/Aids. As bolsas foram oferecidas apenas no período de agosto de 2005 a agosto de 2006, com o valor de R\$ 240,00. (VALENTIM, 2012, p. 90).

Valentim (2012, p. 74) averiguou que se acentuou o decréscimo do número de candidatos que tiveram acesso a instituição por meio das ações afirmativas: enquanto que no ano de 2003, o número de cotistas foi de 2888; quatro depois em 2007, tivemos 1158; em 2008, 1120; em 2009, 1378 e em 2010, 1481. Um dos motivos para esse decréscimo inferimos que pode ser pela questão da manutenção na UERJ, visto que os alunos cotistas participantes trouxeram algumas questões que de certa forma, atrapalharam-nos no decorrer do processo acadêmico. No próximo subtópico apresentaremos alguns elementos que atravancaram a vida acadêmica dos cotistas.

7.2.2 As principais dificuldades dos ex-cotistas negros da UERJ

Nesse subtópico descreveremos alguns pontos que consideramos

⁴³ Atendendo a dez universidades públicas que adotaram o sistema de cotas para negros, o Programa Nacional Afroatitude propiciou a este, bolsas para desenvolverem projetos com os temas Cultura e População Negra/Discriminação Racial, Vulnerabilidade Social, Prevenção das DST/AIDS e Direitos Humanos (AFROATITUDEANAS, 2007).

importantes da tese sobre egressos cotistas negros da UERJ intitulada *Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico*, de Daniela Frida Drelich Valentim (2012). A autora entrevistou dezesseis ex-alunos cotistas, sendo seis homens e dez mulheres, distribuídos por dez cursos: Direito (cinco), Pedagogia (três), e um nos demais, Serviço Social, Odontologia, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, História, Português/Literatura, Psicologia e Matemática. Quanto à data de ingresso na UERJ temos o período de 2003 a 2005: 2003.1 (1º período), sete alunos, em 2004.1, três alunos, 2004.2 (2º período), dois alunos, em 2005.1, dois alunos e 2005.2, dois alunos. Quanto à data de formatura temos o período de 2006 a 2010: 2006.2, apenas um aluno, 2007.1, dois alunos, 2008.1, três alunos, 2008.2, um aluno, 2009.1, quatro alunos, 2009.2, três alunos, 2010.1 um aluno e 2010.2, um aluno (VALENTIM, 2012, p. 100).

Valentim destaca que os depoimentos dos entrevistados evidenciam suas maiores dificuldades e desafios enfrentados durante o percurso universitário, que foram primordialmente as dificuldades financeiras e suas consequências; dos dezesseis entrevistados, dez apontaram esse entrave. Faz também referências a dificuldades acadêmicas sofridas no decorrer do curso (um cotista negro narrou não ter espaço em casa onde pudesse estudar).

Outro ponto referente às dificuldades financeiras foi implicação em não comprar os livros dos quais se tinha necessidade no curso, nove em dezesseis ex-cotistas negros afirmam não terem comprado livros. Adquiriram livros os cinco ex-alunos de Direito e, ainda assim, quatro deles disseram terem comprado os Códigos por ser estes absolutamente essenciais. Valentim (2012) frisa que os entrevistados, com tristeza, se referiam às “impossibilidades” de construir uma biblioteca própria para os estudos. A autora destaca também a necessidade de trabalhar ou estagiar junto com a realização do curso universitário. Os entrevistados atestaram que essa situação foi árdua, pois era preciso dedicação ao curso, o que tornou a condição difícil. Os alunos de Direito se queixaram do fato de as aulas nos primeiros períodos começarem às 17 horas, isto é, uma hora antes do término de suas jornadas de trabalho/estágio, o que trazia problemas. No entendimento dos entrevistados, as atividades remuneradas geraram as seguintes dificuldades: a impossibilidade de vivenciar os espaços da universidade e ter que ficar circunscrito ao espaço da sala de aula; o obstáculo à participação em grupo de pesquisa; a falta de tempo com o

propósito de estreitar relações que seriam importantes profissional e academicamente, quando se tem em mente fazer pós-graduação; falta de tempo para estudar sozinho ou em grupo e o cansaço.

Além das demandas por transporte e cópias, outra importante necessidade era a alimentação⁴⁴. Valentim (2012, p. 133-4) indagou os entrevistados sobre como faziam para se alimentar. Alguns ex-alunos traziam seus alimentos de casa, outros lanchavam na UERJ dependendo do dinheiro em mãos. Quanto à alimentação, o maior problema não era o lanche porque, na pior hipótese, no dizer de uma entrevistada, “a gente juntava as moedas e comprava um pacote de biscoito”. O maior problema se constituía na necessidade de almoçar para aqueles alunos que ficavam dois turnos na universidade por conta das atividades de bolsista e das aulas. Sem dinheiro, o expediente dos ex-alunos foi frequentar o chamado “Restaurante Popular do Garotinho” que funcionou nas dependências do Maracanã e custava R\$1,00 a refeição. Nos primeiros anos a qualidade era muito boa, todos os alunos iam para lá. Eu encontrava muitos alunos de outros cursos, então a gente comia muito lá, aí teve um momento que eu parei porque a qualidade caiu muito, resolvi só trazer biscoitinho, lanchinho.

Dos dezesseis entrevistados, nove (praticamente a metade) faz também menção a dificuldades de ordem acadêmica, visto que eram oriundos de escolas públicas: dois de pedagogia e os demais de ciências biológicas, história, ciências sociais, direito, letras, odontologia e matemática. Tais adversidades implicaram o impacto de precisar amadurecer para enfrentar as dificuldades de um curso universitário, de não mais receber tudo “mastigado” pelo professor, de necessitar fazer pesquisa, afinal a matéria não se resume ao “dado” em aula, de se constituir num estudante mais autônomo. Para a surpresa e decepção dos egressos, os resultados em algumas disciplinas foram bem ruins, embora tenham dito que sempre tiveram boas notas nos Ensinos Fundamental e Médio. Quatro entrevistados que repetiram três vezes uma mesma disciplina, o que desencadeou neles a vontade de desistir do curso, mas se esforçaram em continuá-lo (VALENTIM, 2012, p. 119).

Valentim (2012, p. 120) realça o relato de ex-cotista de odontologia, curso de período integral, que, não podendo trabalhar, dependeu financeiramente de sua avó

⁴⁴ O restaurante Universitário da UERJ foi inaugurado em setembro de 2009, seis anos depois da implementação das cotas.

para realizá-lo com sucesso. Afirmou que precisou estudar muitas horas para alcançar sua formatura, usar a biblioteca com antecedência porque os livros eram poucos e a procura por eles muito grande, já que aqueles, além de caros são pesados, dificultando seu transporte. Uma particularidade do curso foi a obrigação de esterilizar as bandejas com os materiais (cada aluno tinha, no mínimo, cinco bandejas) para utilizá-las nas aulas práticas, o que só pode ser feito no horário do almoço. A ex-cotista também relatou que seu maior desafio foi vivenciar as aulas práticas que têm o nome de Clínica e que, na verdade consistem, no atendimento aos pacientes.

Outra limitação apontada por Valentim (2012, p. 121) foi a de uma ex-cotista que afirma ser a primeira em sua família a fazer um curso universitário e não ter com quem conversar sobre as questões relativas ao curso, diferente de seus colegas que tinham familiares no campo do direito. Com relação à questão racial, apenas uma ex-cotista, da Psicologia trouxe suas considerações:

Falar da questão racial dentro da Psicologia foi muito difícil. Toda vez que eu puxava essa sardinha era muito difícil. Falar da questão da favela, da segurança pública. Porque eu sempre trouxe um pouco da minha vida para dentro da Psicologia. A Psicologia tinha que falar de mim, assim, de mim e da minha gente e não falava. Então eu fazia, ficava ali “fala alguma coisa”, entendeu? Então essa era a maior dificuldade, trazer assuntos, abordar temas, porque a faculdade de Psicologia é muito pautada em conversas, em trocas de experiências e tal. Tem os textos, mas os textos suscitam discussões. Então nessas discussões era sempre o momento que eu rasgava o verbo, “teve um massacre que vocês não estão sabendo, a televisão passa uma coisa, o sistema penal e tal...”, então você trazer esse assunto às vezes era complicado. (...) Nós também, alunos, não nos posicionávamos. A gente não cobrava da Psicologia nas aulas, esse posicionamento. A gente tinha aula de Psicologia Social, porque o forte da UERJ é Psicologia Social, e a gente não falava de racismo (VALENTIM, 2012, p. 121).

Dificuldade em me ver sendo orientada por alguém, dificuldade em querer falar sobre esse tema. Eu lembro que fiquei muito na dúvida se eualaria aquilo que a Psicologia queria ouvir ou se eu ia peitar e bancar uma monografia sobre extermínio do jovem negro, que era uma coisa que eu vivenciava naquele momento. Eu fiz a minha monografia em um mês. A minha orientadora viu a minha monografia pronta, ela não acompanhou. Ela fez a revisão da minha monografia, mas isso não foi um coisa ruim, pelo contrário, isso foi uma coisa muito positiva, porque ela me deu total liberdade para vomitar as palavras que estavam presas em mim. Se fosse com outra não seria dessa forma (VALENTIM, 2012, p. 87).

Valentim (2012, p. 122) ao analisar a entrevista sublinha a necessidade não só de visibilizar e problematizar os enfoques teóricos e epistemológicos presentes no curso, como trazê-los mais para perto das vivências e demandas dos grupos: social e

racial ao qual pertence e da problemática dos grupos populares em geral, assim como dos beneficiários das ações afirmativas implantadas na UERJ. A entrevistada evidenciou que para alterar as relações de poder e saber na sociedade e, especificamente na universidade, não basta que os negros tenham acesso à cultura universitária como hoje ela está posta e que a “assimilem” sem uma resistência transformativa. A ex-cotista tocou talvez nas questões chave da cultura universitária, seu currículo, práticas pedagógicas e horizonte monoculturais. A universidade, por um lado, despreza os conhecimentos produzidos por grupos raciais não brancos, por outro, ainda existe pouco investimento nas pesquisas que abordem a temática do negro nos diversos campos científicos.

Em suma, nessa parte subtópico mostramos a experiência da UERJ, e assim, o trajeto dos ex-cotistas negros na instituição, que num primeiro momento não diferem de outros ex-cotistas, como veremos na parte referentes a Universidade Estadual de Londrina.

7.3 Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro/UENF: cotas raciais, ingressos, cursos mais procurados e evasão

Precisamente na Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro, conforme Amaral (2006, p. 22), em 04 de março de 2002 seguiu os tramites usados na UERJ. Todavia, o resultado não foi o esperado. A autora declarou em sua pesquisa que surgiram problemas na seleção de 2003 visto que dentre os candidatos aprovados pela reserva de escola pública (50%) não existia, na maioria dos cursos, o percentual de candidatos autodeclarados negros ou pardos que se esperava. Situação em que o preenchimento de 40% reservado para “cota racial”, estabelecido em lei, dar-se-ia por candidatos autodeclarados como tais oriundos de escolas privadas, o que significaria um preenchimento de até 90% das vagas para cada curso nas duas universidades. De tal modo, “a política de ação afirmativa que deveria ser a exceção da regra, tornava-se a própria regra”. Esta concepção de regra, na UENF, parece ter se configurado em alguns cursos, principalmente os de maiores demandas, como o de Engenharia de Petróleo em que “65% das vagas foram preenchidas pelo sistema de cotas, só 35% pelo vestibular tradicional”. Houve cursos em que 80% das vagas foram

ocupadas pelo sistema de cotas e começaram a perceber que a lei de cotas tinha muito oportunismo, pois não previa a questão da carência. Surgiu assim a questão: como separar as cotas? Mas, foi uma discussão pequena (AMARAL, 2006, p. 24-5).

Os problemas criados no vestibular de 2003 dizem respeito ao fato de logo após seus primeiros resultados surgir na imprensa um “festival” de matérias visando mostrar ao público o suposto “desastre” do mecanismo proposto, quando o conveniente seria informar o leitor as diferentes visões a respeito da política de cotas que alimentavam os problemas surgidos nesta primeira experiência (AMARAL, 2006, p. 25).

A fim de resolver os questionamentos, criou-se um novo regulamento, que passou a vigorar a partir do processo seletivo de 2004, com a possibilidade de ser reavaliado a contar de cinco anos de sua implementação, atendeu diversas sugestões das Universidades, como a introdução do critério de carência, a ser definido pelas Universidades Públicas Estaduais, levando-se em consideração o nível socioeconômico do candidato, “valendo-se, para tanto, dos indicadores socioeconômicos utilizados por órgãos públicos oficiais”. O critério de carência fixado pelas universidades foi de R\$ 300,00 (trezentos reais); no ano de 2005, passou a ser de R\$ 520,00 (quinhentos e vinte reais). Esses valores referem-se à média da renda mensal líquida familiar, que é obtida pela razão entre o somatório da renda líquida dos integrantes da família e o número de constituintes do grupo familiar.

Amaral (2006, p. 29) ao se referir à terminologia “negros e pardos”, informa que foi permutada por “negros”, mantendo-se o favorecimento aos oriundos da rede pública de ensino – bastando que tivessem cursado todas as séries do segundo ciclo do ensino fundamental em escolas públicas do território nacional, bem como todas as séries do ensino médio em escolas públicas municipais (estaduais ou federais, situadas no Estado do Rio de Janeiro) – além de incluir as pessoas com deficiência e os integrantes de minorias étnicas. Em seu artigo 5º a Lei nº. 4.151 definiu o percentual mínimo total de 45% para os carentes, assim distribuídos: 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino; 20% para negros; e 5% para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor e integrantes de minorias étnicas (AMARAL, 2006, p. 32).

A partir da implementação das cotas raciais no vestibular de 2002, em que do total de 415 estudantes ingressos em 2003, 109 vagas foram preenchidas por alunos

negros (pretos) ou pardos, situação em que se fizeram representar em 26,20%. Matta (2005, p. 42) analisou que os cursos que mais tiveram ingressos cotista negros matriculados foram Ciências Biológicas (27), Ciências Sociais (13), Engenharia Metalúrgica (12) e Medicina Veterinária (11).

Já nos anos letivos, 2004 e 2005 seguintes, houve um decréscimo do contingente percentual de negros (pretos e pardos) que ingressaram nos cursos de graduação da UENF. Amaral, (2006, p. 125; 7) assinala que em 2004, 12,52% de “cotistas” negros ingressaram nos cursos da UENF, o que já revelava o não-preenchimento dos 20,00% de vagas a este grupo populacional reservada. Em tese, não havia aqui um problema maior se, em 2005, a ociosidade das vagas reservadas pelo sistema de cotas para negros não houvesse obtido um grave aumento com apenas 4,05% de ingressos. Em valores absolutos, em 2004 houve o acesso de 60 cotistas negros para um total de 479 alunos ingressos; em 2005, somente 19 cotistas negros inseriram-se na graduação da UENF num total de 469 estudantes (AMARAL,2006, p. 125-7).

No mesmo período de 2004 a 2005, Amaral e Mello (2012, p. 42), entendem que parcela significativa de graduandos negros de universidades particulares de Campos dos Goytacazes – cerca de 70% de graduandos negros, de uma amostra de 546 estudantes negros e não-negros de IES privadas localizadas no mesmo município em que está situada a UENF – revelaram, mediante questionário, haver tentado recorrentemente ingressar na UENF por meio, de seu vestibular, porém, sem sucesso. Na verdade, constatou-se que o candidato negro e carente para lograr êxito no sistema de reserva de vagas na UENF, precisava, inicialmente, ter sido bem-sucedido no Exame de Qualificação – ter acertado ao menos 40% –, que precedia ao Exame Discursivo, em que ele pode fazer assinalar a opção pelas cotas.

Verificou-se, assim, que a política de cotas não retirava, portanto, da disputa por vagas para ingresso na universidade a competição acirrada com base no mérito. Esta constatação analisou por esses dados a eficácia da política de cotas para negros e carentes na UENF, enquanto medida de inclusão social, utilizando o exame por um maior lapso temporal, focalizando o período de 2004 a 2010. Partindo do decréscimo de estudantes negros por cotas de 2004 a 2005, que foi de 12,52% para 4,05%, e reexaminando a ineficácia averiguada no caso da UENF, nos anos de 2004 a 2005, quanto à baixa inclusão, que se manteve até 2010, que era perceptível a mesma

ociosidade no preenchimento das vagas disponibilizadas pelo sistema de reservas de vagas para negros na modalidade das cotas para estudantes de escolas públicas em geral, vez que eram também carentes na forma da lei (AMARAL, MELLO, 2012, p.42-3).

A partir das novas análises, os autores depararam com o fato intrigante de que a redução de cotistas negros na UENF, inicialmente, observada entre 2004 e 2005 continuou até o ano de 2010. Eles coletaram dados na Pró-Reitoria de Graduação da UENF (PROGRAD) e salientaram que ao longo de 7 (sete) sete anos, a reserva de 20% de vagas para negros estabelecida por Lei a cada ano não favoreceu o ingresso de estudantes negros pelo sistema de cotas na universidade. Enquanto o decréscimo de acesso desses estudantes foi de 12,52% para 4,05%, entre 2004 e 2005, nos anos de 2006 e 2007 passou de 3,80% para 3,00%, respectivamente. Interessante que em 2007 houve no total de vagas disponibilizadas para os 15 cursos à época de graduação da UENF, um incremento de 4,8% de vagas, mas sem qualquer implicação no índice de ingressantes por cotas raciais. Em 2008, o contínuo decréscimo chegou a algo em torno de 2%. Em valores absolutos, significa que enquanto em 2004 ingressaram 60 estudantes negros carentes por cotas nos cursos de graduação da UENF, em 2008 apenas 8 estudantes estavam inseridos por meio do mesmo mecanismo. Este fato preocupou os gestores da universidade (AMARAL & MELLO, 2012, p.43).

Apesar de preocupações e distintas modificações legais, buscou-se no ano de 2008, com a aprovação da Lei 5.346, ampliar o pagamento de bolsa-auxílio, em vez de um ano para durante todo o curso universitário. Seria essa uma forma de estimular o ingresso desses estudantes com direito às cotas na Universidade? Talvez sim, era o momento de apostar. Apesar de paradoxal, também o incremento de R\$ 330,00 no critério de carência estabelecido para o processo de seletivo de 2009, em relação ao vestibular de 2008, realizado com base na Lei 5.074/2007, conforme já mencionaram, alargou o padrão de renda a caracterizar a “carência”, iniciada em 2004, em R\$ 300,00 per capita para R\$ 960,00, visando proporcionar a inclusão dos estudantes (AMARAL & MELLO, 2012, p.43).

Mesmo com estas medidas, o ínfimo ingresso de estudantes negros carentes por cotas se manteve no ano de 2009. Para um total de 20% de vagas disponibilizadas para este segmento – o que corresponde a 105 vagas do total de 526 vagas

reservadas para os atuais 17 cursos de graduação da UENF –, apenas 2,28% foram preenchidas. Em 2010, no entanto, houve um pequeno incremento de estudantes negros por cotas perfazendo 5,1%, mas aquém da inclusão pretendida de 20%. Analisando os dados do ingresso dos alunos nos vestibulares nos anos 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 e 2010, verificaram que ao longo dos sete anos, o acesso à universidade dos estudantes pelo sistema de cotas para negros, não chegava a 5% em relação ao total de estudantes ingressantes (AMARAL & MELLO, 2012, p.43).

Desta forma, os dados sobre os vestibulares posteriores mostraram que nos anos letivos seguintes algumas alterações aconteceram. Em 2011, do total de 512 alunos que ingressaram na UENF, 103 (21%) eram cotistas negros, 101 (19%) cotistas da rede pública e 308 (60%) não cotistas. A questão que se destacou a partir desse recente quadro de aumento da procura, foi o de evasão. Destes, 31 cotistas negros e 27 cotistas oriundos de escolas públicas, se evadiram, enquanto 88 estudantes não cotistas fizeram o mesmo logo no primeiro ano. Isso significa, em termos percentuais, que dos cotistas negros 30% se evadiram em 2011, enquanto o percentual de cotistas de escolas públicas foi de 26,7% e o de não cotistas foi de 28,6%. Sendo assim, fica claro que dos discentes que ingressaram em 2011, os cotistas negros se evadiram mais no primeiro ano, seguidos dos não cotistas e por último dos cotistas advindos de escolas públicas. Uma outra informação pertinente foi que os cotistas negros ingressaram mais nos cursos: Ciências Biológicas (13) Agronomia (11); Medicina Veterinária (10) (SILVA, 2016, p. 49).

O ano seguinte 2012, entraram 536 alunos. Num total teve 110, ou seja, 20% era cotista negros, 24%, 126, eram cotistas de escola pública e sendo 56%, 300 de não cotista. Os Cotistas negros se inseriram mais nos seguintes cursos: Ciências Biológicas (15) Agronomia (10) e Licenciatura em Biologia (9). Sobre a evasão, Silva (2016, p. 52) demonstra em termos percentuais, que os cotistas negros evadiram 20%, enquanto os cotistas de escolas públicas foram 19,8% e de não cotistas evadiram 26,3%.

Dados de 2013 apontam que no ano citado ingressaram 532 estudantes, destes 112 (21%) eram cotistas negros; 123 (23%) cotista de escola pública e 297 (56%) não cotistas. Os cursos com mais matrículas, foram os mesmos do ano anterior: Ciências Biológicas (13) Agronomia (11) e Licenciatura em Biologia (11). Dentre os quais evadiram 82 não cotistas (27,6%), 15 cotistas negros (13,4%) e 14 cotistas da

rede pública (13,4%). Em 2014, dos ingressantes de 2013 a taxa de evasão foi 10,8% dos alunos não cotistas, 13,4% cotistas negros e 11,4% dos cotistas da rede pública. O pico da evasão no ensino superior acontece nos primeiros anos de curso (SILVA, 2016, p. 55).

Os dados mostram que conseguiu-se aumentar o número de ingressos tanto nas cotas raciais como nas cotas sociais. No entanto, observamos que entre os ingressantes do ano de 2011, a taxa de evasão variou ao longo dos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014. Todavia, no que diz respeito à evasão total os não cotistas evadiram menos que os cotistas, uma vez que estes tiveram uma evasão total de 47%, enquanto que entre os cotistas negros a taxa de evasão foi de 51,5% e dos cotistas advindos da rede pública de ensino foi em torno de 50,5% (SILVA, 2016, p. 52).

Em relação ao ingresso, Amaral e Mello (2016, p. 45-6) levantam as seguintes questionamentos e hipóteses

Em primeiro lugar, uma possível resposta interna a esse problema talvez esteja fixada no próprio sistema de cotas. Haveria, ainda, algum entrave dificultando o acesso dos cotistas à universidade? Ou então, à má formação dos jovens nos níveis básicos da educação pública, como querem alguns, é o principal motivo dessa situação de subutilização das vagas? O problema estaria na própria forma de seleção dos estudantes: o vestibular? É possível, ainda, numa hipótese que enfatiza uma variável externa que os concluintes do ensino médio público, oriundos em sua maioria de famílias pobres, e os jovens negros, em particular, estejam sendo recrutados pelo mercado de trabalho em funções de nível técnico cujo aumento relativo da demanda por mão de obra e da maior remuneração em termos relativos na comparação com as funções de nível superior esteja funcionando como um atrativo para essas pessoas. A universidade pública, neste caso, além de continuar colocada como um patamar inatingível para estes estudantes estaria, além do mais, fora do desejo e das aspirações imediatas destes estudantes que chegam ao ensino médio (AMARAL & MELLO, 2016, p. 45-6).

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos cotista na UERJ inferimos que na UENF talvez a questão da permanência também esteja atrelada a questão material, bem como conciliar trabalho, estágios, aquisição de material, *etc.* Em nossa pesquisa estivemos em Campos de Goytacazes para procurar mais informações sobre os concluintes, algumas pessoas ficaram de nos enviar os dados, mas ainda não recebemos.

7.4 A experiência da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) com as ações afirmativas

Em 18 de julho de 2002, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), publicou Resolução N.º 196/2002, que estabeleceu e aprovou o sistema de cotas para a população afrodescendente oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação. Claudia Silva (SILVA *et al.*, 2010, p. 12-3) destaca que na UNEB o sistema de cotas, embora tenha sido provocado por uma iniciativa externa, organizou-se como uma proposição da própria comunidade acadêmica que, através da Reitoria, da comissão referida e do órgão deliberativo máximo da instituição, o Conselho Universitário (CONSU), valeu-se do princípio da autonomia universitária e independência dos seus fóruns decisórios internos para deliberar sobre a matéria. Ainda que tenha havido reivindicações do Movimento Negro baiano e de setores majoritários da comunidade acadêmica para que a medida fosse aprovada, também houve manifestações contrárias motivadas.

O Consu, mesmo sendo sumária a Resolução, nos seus 5 artigos e 3 parágrafos, estabeleceu os princípios de regulamentação do sistema: os itens da autoclassificação racial, os requisitos para a inscrição e opção pelas cotas, os critérios gerais de classificação às vagas oferecidas e, certamente o dispositivo mais importante que assegura, institucionalmente, a continuidade e efetividade desta medida de ação afirmativa: a obrigatoriedade de a UNEB implementar um programa de apoio e acompanhamento para os estudantes que ingressam nos seus cursos através do sistema de cotas (SILVA *et al.*, 2010, p. 12-3).

Instituído oficialmente pela Resolução que, no Conselho Universitário recebeu o número 196/2002, o sistema de cotas passou a disciplinar os processos seletivos da UNEB fazendo-os adequarem-se às suas determinações. Posteriormente, em 2007, motivada por reivindicações das populações indígenas e com base nas experiências educativas já desenvolvidas pela UNEB no que diz respeito à prática de extensão e de formação continuada de professores indígenas, o Conselho Universitário, em substituição a Resolução nº196/2006, reiterou a reserva de 40% das vagas para candidatos negros, bem como a institucionalidade de um Programa de Ações Afirmativas da UNEB, e introduziu a reserva de 5% das vagas, tanto na graduação quanto na pós-graduação, para os candidatos comprovadamente

indígenas, através da aprovação da Resolução nº 468/2007 (SILVA *et al*, 2010, p. 12-3).

Embora a primeira experiência seletiva, a partir da edição da Resolução, tenha se dado na seleção de alunos especiais para o Mestrado em Educação e Contemporaneidade, o concurso vestibular 2003 foi o momento inaugural de experimentação da medida na exata dimensão da sua importância. Até 2007 o processo iniciava-se com o preenchimento da ficha de inscrição ao vestibular. Nessa ficha, além das informações comuns requeridas, os candidatos encontravam espaço reservado para a autoclassificação racial, de acordo com o critério classificatório “cromático” adotado pelo IBGE. Ou seja, o candidato se auto classificava entre as opções: branco, preto, pardo, indígena e amarelo. Sob vigência da nova Resolução, os candidatos ao sistema de cotas deveriam se auto classificar a partir das seguintes opções: negro, indígena, branco e amarelo. Somente os auto classificados como negros e indígenas podem, por opção, concorrerem, respectivamente, aos 40% e 5% das vagas reservadas (SILVA *et al*, 2010, p. 12-3). Quanto aos indígenas, há a necessidade de comprovação de pertencimento a uma comunidade assim reconhecida. Evidentemente, tanto para negros como para indígenas, não há a obrigatoriedade da autoclassificação, com exceção óbvia daqueles que, no próprio formulário de inscrição, fazem a opção pelas cotas.

Outra especificidade dessa modalidade de ação afirmativa na UNEB é incluir na mesma reserva de vagas um outro critério de habilitação conjugado com o pertencimento étnico-racial, qual seja, a obrigatoriedade de o candidato ter cursado o ensino médio todo em escola pública. Isso é válido tanto para os negros quanto para os indígenas (SILVA *et al*, 2010, p. 12-3).

A estrutura organizacional da UNEB é multicampi, ou seja, composta por 29 Departamentos distribuídos entre 24 municípios baianos, atendendo assim, a todas as microrregiões do Estado. Cabe registrar que desses 29 Departamentos, apenas 04 estão localizados na capital do Estado. Devido a essa organização a UNEB percebeu que poderia ter condições em fazer a democratização/interiorização do ensino superior no estado da Bahia (SILVA *et al*, 2010, p. 11-2).

Em 2003, primeiro ano de funcionamento efetivo do sistema de cotas, 64.955 candidatos inscreveram-se no processo seletivo aos cursos de graduação da UNEB. Desse total, 19.863 (30,57%) optaram pelo sistema de cotas, e 45.092 (69,43%)

concorreram ao restante das vagas. Considerando que entre a população residente na Bahia os negros (pretos e pardos) representam segundo dados recentes do IBGE, 74,95%, conclui-se que o número e mesmo a proporção de candidatos que fizeram opção pelas cotas ficou muito aquém do que se poderia esperar. Não obstante os inúmeros fatores que nos autorizariam a especular acerca das razões dessa baixa procura, há uma hipótese bastante provável. O tempo relativamente curto que decorreu entre a edição da medida na UNEB e a inscrição para o vestibular (cerca de três meses) somado à controvérsia que envolveu a opinião pública nacional diante da inédita possibilidade de os negros ingressarem nas universidades públicas em contingentes consideráveis (MATTOS, 2010, p.138) pode ter interferido na baixa adesão.

Mattos (2006, p. 174-5) descreve que em 2003, os cursos mais procurados pelos candidatos cotistas negros eram: Enfermagem (73,0%); Fonoaudiologia (57,2%); Nutrição (53,1%); Comunicação Social / Relações Públicas (44,8%); Administração Noturno (42,9%); Análise de Sistema (39,4%); Turismo/Hotelaria (38,1%); Urbanismo (24,9%). Todos na capital, Salvador. No entanto, em 2004, apesar de que o número de inscritos para o vestibular para opção cotista ter crescido, dos 62.730 inscritos, cerca de 21.731 (34,64%) optaram pelas cotas e 40.999 (65,36%) não optaram. Houve uma leve redução na procura pelos cursos de maior concorrência, Enfermagem (70,5%); Fonoaudiologia (34,9%); Nutrição (18,6%); Comunicação Social – Relações Públicas (40,1%); Administração Noturno (38,6%); Análise de Sistemas (34,8%); Turismo/Hotelaria (33,4%); Urbanismo (17,6%), enquanto, os outros não tão concorridos, como Pedagogia (Irecê); Direito (Juazeiro); História (Jacobina) que em 2003 teve 2,5%, 24,7% e 9,8% em 2004 foi para 6, 0%, 25,9% e 13,4%.

Pode-se constatar também, que a soma dos candidatos convocados optantes pela cota teve uma evolução positiva do ano de 2003 para o de 2004. No vestibular de 2003, 1.532 optantes foram convocados. Em 2004, este número aumentou para 1.912. Apesar da Resolução 196/2002 ter previsto um apoio institucional destinado aos alunos recém-ingressos a fim de garantir sua manutenção até o final do curso, de acordo com Fabiana Silva (2007, p. 135), a primeira turma de alunos não recebeu esse benefício devido a vários motivos internos.

Vale lembrar que em cinco anos o processo de acesso por políticas

afirmativas para a UNEB se modificou de maneira que negros e indígenas tivessem direito a um meio diferenciado como opção de ingresso aos cursos da Universidade do Estado da Bahia. Inicialmente, foram destinados 40% das vagas para afrodescendentes que se autodeclarassem e fossem comprovadamente oriundos de escolas públicas. Agora, com a Resolução do UNEB/Consu nº 468/2007, foram destinadas: “a) 40% [do total de vagas] para candidatos negros; e, b) 5% [do total de vagas] para candidatos indígenas” (UNEB, 2007, Art. 2º, alíneas a e b).

Acrescidos a esses pré-requisitos, exigiu-se que os candidatos optantes pelas cotas a) tenham cursado todo o ensino médio em escola pública; b) obtivessem renda familiar mensal inferior ou igual a 10 (dez) salários mínimos; e c) sejam e declarem-se negro ou indígena, conforme quadro de autoclassificação étnico-racial constante da ficha de inscrição do respectivo processo seletivo (UNEB, 2007, Art. 4º e alíneas) (SANTOS, 2009, p. 95).

Nos demais, estima-se que de 2003 até dezembro de 2010 aproximadamente na UNEB, ingressaram 14.697 estudantes negros pelas cotas raciais (CEPAIA, 2011). Devido à dificuldade em achar dados sobre os cotistas negros concluintes a UNEB no período que compreendeu 2003 a 2012, achamos oportuno destacar as dificuldades dos mesmos durante o andamento de suas graduações. Para isso, usamos a dissertação: *Sou cotista, e agora? Uma análise das condições de permanência numa universidade multicampi*, de Maria Cristina Elyote Marques Santos.

A autora fez a aplicação de dois questionários aos estudantes de graduação da Universidade do Estado da Bahia, cotistas ingressos e matriculados nos anos de 2003 a 2006, em que se definiu uma amostra aleatória de noventa e quatro questionários⁴⁵, aplicados nos Departamentos de Ciências Exatas e da Terra, de Ciências da Vida, de Ciências Humanas e de Educação, todos no Campus I (Salvador), e do Departamento de Ciências Humanas e Departamento de Tecnologia

⁴⁵ O primeiro foi utilizado nos Departamentos de Juazeiro e o segundo modelo (nascido e aprimorado a partir do primeiro questionário) foi aplicado nos Departamentos de Salvador. Em Juazeiro – Campus III foram aplicados 52 questionários. Esse instrumento de pesquisa era composto por dezoito perguntas (duas abertas, doze fechadas e quatro abertas). O referido questionário foi iniciado por quatro campos cujo intuito foi qualificar o cotista quanto a identificação pessoal (nome opcional), endereço eletrônico, cidade em que reside e qual o seu gênero. Para o Campus I, o questionário base utilizado na pesquisa foi composto por perguntas abertas (duas), perguntas semiabertas (nove) e perguntas fechadas (vinte e uma), num total de 32 questões que objetivavam detectar aspectos quantitativos e qualitativos do objeto em estudo (SANTOS, 2009, p. 168-9).

e Ciências Sociais, esses últimos no Campus III (Juazeiro). Os questionários foram aplicados nos seguintes montantes cinquenta e dois nos Departamentos do Campus III e quarenta e dois nos Departamentos do Campus I de forma a se ter separadamente a situação do cotista em um Campus da capital e outro do interior (SANTOS, 2009, p. 168-9).

As pesquisas de Maria Santos (2009, p. 221) indicaram que os cotistas negros enfrentaram dificuldades no decorrer da realização de seus cursos de graduação. Em sua dissertação enuncia que alguns apontaram os horários inadequados ou desregulados dos seus cursos, a falta de condição econômica do cotista o qual tem que trabalhar e estudar atendendo a um horário complicado, outros indicaram a inexistência de refeitório da UNEB e a necessidade de se oferecer ao cotista a quota de cópias reprográficas. Falaram da inexistência de ajuda de custo ou bolsa de estudos aos cotistas de forma que “ajude tal aluno a prosseguir o curso superior”.

A autora cita que o universo de dificuldades enfrentadas pelo estudante cotista da UNEB esbarrava em problemas socioeconômicos graves e externos à esfera de influência da instituição. Ela apresenta no trabalho as falas dos entrevistados, as quais expõem angústias, em alguns momentos:

Exerço atividade remunerada com jornada de 8 horas. Me sinto cansada e não tenho tempo suficiente para estudar (Ciências Contábeis – 5º. Semestre). Quando ocorre a dificuldade é por estar trabalhando e não por ser cotista (Pedagogia – 2º. Semestre). Pois preciso desempenhar outras atividades remuneratórias, para custear minha vida acadêmica (Turismo e Hotelaria – 8º. Semestre). Por questões de conciliar a necessidade de trabalhar e cumprir as atividades acadêmicas, principalmente no que se refere ao horário do meu curso (Turismo e Hotelaria – 8º. Semestre). Porque no ensino médio não tive aulas de química, física e biologia, o que está me prejudicando para acompanhar as disciplinas que requerem conhecimento básico dessas disciplinas” (Fisioterapia – 2º. Semestre). Faltam conhecimentos prévios, os quais foram “deficientes” ou não aconteceram no período escolar (Língua Portuguesa e Literatura – 6º. Semestre). Sim. Por conta das despesas financeiras (Comunicação Social – RP – 6º. Semestre). Dificulta pela falta de organização das grades de horários, diminuindo assim os horários para estudo fora da sala de aula (Nutrição – 5º. Semestre).

Dentre outros fatores, como a recepção na instituição, Santos (2009, p. 224) comenta que apesar dos entrevistados responderem que havia um ambiente amigável na UNEB, muitos deles indicaram perceber um ambiente negativo com respeito aos cotistas. O que parece ser contraditório, na realidade, sem querer fazer análise do discurso, pela observação ainda que superficial desses cotistas o que se entende é

que apesar de considerarem que a UNEB oferece um ambiente amistoso, de pessoas cordiais, professores competentes e companheiros, havia entre eles (cotistas) algumas dificuldades que precisam ser vencidas e havia pessoas (provavelmente não muitas, pois caso fosse um número grande não considerariam o ambiente amigável) que dificultavam a presença dos cotistas comparando-os com os não-cotistas e diminuindo a sua autoestima por serem cotistas.

Ao tratar sobre a permanência e a estrutura ofertada ao cotista, Santos (2009, p. 228) apresenta que a UNEB deveria oferecer programas sociais de apoio e de acompanhamento acadêmico para os estudantes que ingressarem nos seus cursos através do sistema de quotas” (Resolução UNEB/Consu nº 196/2002, art. 4º). Contudo, a intenção em oferecer Bolsa de estudos que servissem para manter o cotista em suas necessidades básicas, ainda estava débil. A autora mostrou na pesquisa que uma quantidade mínima de estudantes dizia estar participando ou já haver participado de algum projeto ou programa na universidade. Tanto que a maioria reforçou a necessidade de se ampliar o número bolsas de estudos para assegurar a permanência do cotista. E com relação a biblioteca, destacaram que poderiam abrir a possibilidade de fazer o empréstimo de um maior número dos livros que necessita por um maior prazo. Outro fator limitador seria o acesso facilitado a computador que esteja ligado à Internet, uma quota mensal de cópias reprográficas gratuitas, e programa institucional que visasse sanar as dificuldades de aprendizagem trazidas do ensino médio.

Não obtivemos dados sequenciais sobre evasão e muito menos sobre os cotistas negros concluintes⁴⁶. Apenas verificamos no Anuário Estatístico de 2012, que contempla informações que vão de 2006 a 2011, que em 2011 das 4.701 vagas ofertadas, 1.425 (30,3%) cotistas negros se matricularam, enquanto 1.774 (37,7%) não cotistas preencheram as vagas. E 34 (00,7%) indígenas se matricularam. Vimos que comparado com 2003 e 2004 houve uma queda no ingresso de negros cotistas no referido ano.

A pesquisa da UNEB revelou que as dificuldades materiais também são relevantes na vida dos cotistas, em decorrência houve a questão do trabalho e dos

⁴⁶ Em contato por *email* com a Proplan (Pro-Reitoria de Planejamento) da universidade, ela informa que a UNEB não dispõe desses dados de maneira confiável para a série histórica (2003 a 2012). Assim, opta por não divulgar dados com fontes que não permitam a confiabilidade das informações sobre a mesma.

estágios com os horários das aulas. Outro ponto também destacado pelos cotistas foi a questão das paralisações. Santos (2009, p. 183) coletou dados em 2007, e por isso, havia uma grande defasagem entre o calendário acadêmico e o calendário civil provocada pelas paralisações e greves dos docentes, no referente período, tendo acarretado ainda no início do mesmo ano, que os alunos estavam cursando o primeiro semestre do curso, relativo a 2006 – isso também teria atrapalhado os rendimentos acadêmicos dos estudantes.

Outro ponto consiste na análise dos números populacionais ao inferir que as cotas ainda não conseguiram atingir significativamente a população negra baiana. Os dados do Censo do IBGE (2010) sinalizavam que haviam 316.204 de pessoas pretas com o Ensino Médio incompleto. Quais os fatores impeditivos? As dificuldades econômicas somadas ao trabalho, a qualidade do ensino médio, a distância que impedem os negros de concluir e buscar a universidade? O censo informa também que o número de pessoas pretas com ensino superior é de 62.337.

7.5 Universidade de Brasília: sistema de cotas e ex-cotistas negros

Até então descrevemos sobre as IES, estaduais que foram pioneiras na implantação das cotas raciais. Por conseguinte, nesse subtópico, abordaremos sobre a primeira universidade federal a dar prioridade a cotas raciais, a Universidade de Brasília (UnB). A UnB aprovou o sistema de cotas para estudantes negros e indígenas em seu vestibular, em 6 de junho de 2003, e o implementou no segundo semestre de 2004. Sales Santos (2013, p. 66) informa que como a UNEB, a decisão da UnB de implementar uma política de ação afirmativa para estudantes pertencentes a grupos raciais e étnicos discriminados decorreu da sua autonomia universitária. Ou seja, a política de ação afirmativa da UnB foi aprovada pelos professores-membros do seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

De acordo com o Relatório: *Análise do sistema de cotas para negros da Universidade de Brasília* (2013) tal sistema⁴⁷ foi colocado em prática após muito

⁴⁷ Após a implementação do sistema de cotas da UnB, no segundo semestre de 2004, até julho de 2012, havia somente 03 (três) ações na justiça contra esse sistema. Dentre elas a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, ajuizada pelo DEM (Partido Democratas), contra o sistema de cotas da UnB questionando judicialmente a política de ação afirmativa para

debate e discussão por parte da comunidade acadêmica⁴⁸. A ideia era instaurar, no espaço acadêmico, um mecanismo reparador das perdas infringidas à população negra brasileira. A metodologia utilizada para identificar o candidato como cotista passou por dois momentos. Inicialmente, para concorrer a uma vaga dentro do sistema de cotas, o candidato poderia fazer sua inscrição somente nos postos de inscrição disponibilizados pela UnB.

Ademais, ele deveria ir a uma agência dos correios retirar a ficha de inscrição, juntamente com o guia do candidato, preenchê-la e entregá-la em um posto de homologação de inscrição no campus da UnB. Nesse local, o candidato era fotografado e sua foto era anexada ao processo que passaria por uma banca avaliadora. Todos esses trâmites aconteciam antes da realização das provas. A partir do 1º semestre de 2008, houve a mudança para o sistema de entrevista, no qual o candidato se inscreve para o sistema de cotas e, após a realização das provas, deve comparecer para uma entrevista pessoal com uma banca avaliadora, previamente constituída (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2013, s/p).

Do segundo semestre de 2004 ao primeiro semestre de 2013, 64.683 candidatos se inscreveram no vestibular da UnB pelo sistema de cotas para negros. No primeiro momento de vigência do sistema, do 2º/2004 ao 2º/2007, 26.802 candidatos concorreram por esse sistema. No segundo momento, do 1º/2008 ao 1º/2013, quando foi instituída a entrevista pessoal com uma banca avaliadora, foram 37.881 candidatos. Considerando-se os dois momentos, foram homologados 34.679 candidatos no sistema de cotas para negros, o que corresponde a aproximadamente 53,6% do total de inscritos. De acordo com o edital do vestibular, o candidato que não tivesse sua inscrição homologada no sistema de cotas para negros passaria a concorrer a uma vaga pelo sistema universal. Cabe destacar que, uma vez

estudantes negros implementada pela Universidade de Brasília (UnB), por meio do sistema de cotas raciais (SALES, 2013, p. 102).

⁴⁸ Após uma década de políticas de ações afirmativas, em abril de 2012, por unanimidade, o STF votou pela constitucionalidade da adoção de reserva de vagas para garantir o acesso de estudantes de escolas públicas, negros e indígenas às instituições de ensino superior em todo o país. A decisão foi a de que, nas universidades, as políticas de ações afirmativas, em geral, e as chamadas “cotas raciais”, em particular, estão de acordo com a Constituição e são necessárias para corrigir o histórico de discriminação racial no Brasil. Após realizar audiências públicas, em dois dias de julgamento, considerou válidas essas políticas, em geral, e especificamente a adotada pela UnB. Para os ministros do STF, as ações afirmativas, como a reserva de vagas, e/ou cotas da UNB, devem ser utilizadas como “modelo” para outras instituições de ensino, com objetivo de superar a desigualdade histórica entre negros e brancos (MACHADO, 2012, p. 36).

homologada a inscrição de um candidato pelo sistema de cotas para negros, não era preciso passar por outra entrevista em uma possível nova inscrição para os vestibulares da UnB (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2013, s/p).

Quando as vagas para o sistema de cotas para negros são totalmente preenchidas e o estudante cotista obtém nota para ser aprovado pelo sistema universal, ocorre uma migração de um sistema para o outro. Essa migração se dá quando a nota de corte do sistema universal é menor do que a nota do sistema de cotas para negros e o estudante obteve nota maior do que a nota de corte do sistema universal, respeitando-se a classificação geral (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2013, s/p).

Ao esmiuçar os relatórios estatísticos da UnB (2005, 2006, 2012 e 2013) vimos que os cursos mais procurados no início da implementação das cotas em 2004, no vestibular do segundo semestre foram: primeiro, a Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, que teve cerca de 632 candidatos inscritos, os buscados foram Arquivologia e Administração; em segundo veio a Faculdade de Direito, com aproximadamente, 472 candidatos; em terceiro ficou a Faculdade de Educação, com 358, candidatos, respectivamente o curso de Pedagogia (UNB, 2005, p. 40-1).

Em 2005 a Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, continuou tendo a maior procura, somando os vestibulares (primeiro e segundo semestre) 1.228 candidatos, sendo também os mais procurados Administração e Contábeis; agora o segundo lugar foi da Faculdade de Ciências da Saúde, em que os cursos de Enfermagem e Nutrição foram os favoritos; por último tivemos a Faculdade de Direito, com 585 candidatos (UNB, 2006, p. 37-7).

O Anuário Estatístico de 2012 mostra que houve diminuição na procura, talvez pelas mudanças que ocorreram a partir de 2008. A Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade nos dois vestibulares tiveram cerca de 300 candidatos inscritos por cotas. A Faculdade de Medicina, ficou e segundo lugar, com 299 inscritos. E a Faculdade de Direito, somou 247 candidatos cotistas inscritos (UNB, 2012, p. 44-7).

Considerando as informações do Anuário Estatístico (2014) cotejamos que em 2013 a UnB ofertou 2.301 vagas para cotas no primeiro e no segundo semestre. A quantidade de candidatos que se inscreveram foram 18.349. No entanto,

conseguimos informação dos ingressos cota racial, apenas do primeiro semestre que foram em torno de 1.235 negros. Um outro detalhe, reside no fato de que o PAS (Programa de Avaliação Seriada) - que é um sistema no qual o candidato faz avaliação gradual e progressiva, com provas realizadas ao final de cada um dos três anos regulares do ensino médio – também colocou 302 vagas para cotistas, tendo assim 3.385 inscritos candidatos cotistas.

Em 2014 houve uma mudança na reserva para os negros, o CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) da UnB adotou um novo sistema de cotas que acatou as regras da Lei de Cotas (12.711/12). Para o ano de 2014, 70% das vagas foram destinadas a livre concorrência, 5% exclusivamente para negros, independentemente da renda, 25% das vagas seriam para alunos de escolas públicas, sendo que dessas, 14% para negros e 11% para os demais concorrentes.

Quando verificados a quantidade de concluintes, que ingressaram no período histórico 2º/2004 e o 2º/2012, nos cursos de graduação da UnB, considerando o total de formados, 18,5% dos estudantes ingressaram pelo sistema de cotas para negros, ou seja, 1.568, terminaram suas graduações (UnB, 2012, p. 9).

Além da formatura, a saída de um curso na UnB é registrada de várias formas. Eis as registradas na SAA (Secretaria de Assuntos Acadêmicos): anulação de registro; decisão judicial; falta de documentação; jubramento; abandono voluntário de curso; não cumprimento de condição; falecimento; transferência; novo vestibular; mudança de habilitação; mudança de curso; mudança de turno; reprovação pela terceira vez ou abandono da mesma disciplina *etc.* Considerando-se os dois sistemas, universal e de cotas para negros, cabe observar que muitos estudantes desligados estão em processo de reintegração (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2013, p. 9).

7. 5. 1 A trajetória dos cotistas na UnB

Na visita que fizemos à Universidade de Brasília, fomos apresentados a um relatório de pesquisa intitulado *Ações afirmativas na educação pública superior brasileira* (2013), feita por Sales Augusto dos Santos. O documento mostra que foram entrevistados 468 egressos cotistas negros. O trabalho remete a várias questões, desde o perfil socioeconômico à ocupação que o ex-cotista, executava na ocasião do

levantamento. Desse modo, pretendemos mostrar as dificuldades enfrentadas pelos mesmos que ingressaram pelo sistema de cotas, pontuando problemas, quer de ordem acadêmico-institucional, socioeconômica, psicossocial, entre outras, durante a graduação.

Como expressamos acima, o relatório (Santos, 2013, p.159) analisa as respostas dos 468 estudantes que ingressaram na UnB pelo sistema de cotas para negros e pardos, que já concluíram pelo menos um curso de graduação, ou seja, ex-alunos que, por princípio, deveriam ser negros⁴⁹ (pretos e pardos) ou indígenas, visto que a política de ação afirmativa por meio do sistema de cotas e de reserva de vagas na UnB foi direcionada para esses estudantes. O objetivo principal do documento consistiu em saber quem eram eles, ou seja, visou construir o perfil e/ou a trajetória escolar desses estudantes.

Em determinado ponto do documento, Santos (2013, p.172-3) analisa o perfil escolar dos ingressos cotistas negros e traz alguns detalhes que consideramos importantes ressaltar em nossa pesquisa. Em primeiro lugar, ao se cruzar a escolaridade dos pais e mães com a cor/raça dos ex-cotistas, de um lado, percebeu que a maioria dos alunos que possuíam mãe e pai com pelo menos a graduação pertencia ao grupo racial pardo, ou seja, 80 ou 17,10% das mães do total dos entrevistados e 64 ou 13,70% pais dos ex-alunos que se autodeclararam pardos lograram pelo menos a graduação. Já entre os ex-alunos pretos esses números caíam significativamente, visto que são 34 ou 7,30% dos pais tinham nível superior completo

⁴⁹ Santos (2013, p. 164) salienta que antes do primeiro semestre de 2008, a era feita a verificação do fenótipo dos candidatos ao vestibular pelo sistema de cotas através de fotografia. Destaca no trabalho que de acordo com informações públicas que alguns vestibulandos brancos se bronzeavam ou mesmo se maquiavam, entre outras táticas, escurecendo a tez, especialmente a do rosto, com vista a se passarem por cidadãos pretos ou pardos e, dessa forma, concorrer a uma vaga na UnB por meio do sistema de cotas para negros. Após 2008, criou-se uma “Banca de Entrevista do Sistema de Cotas Raciais”. Ou seja, os sujeitos de direito do sistema de cotas na UnB passaram a ser entrevistados pessoalmente por uma banca de professores e/ou alguns ativistas dos movimentos negros, após a realização do vestibular. A banca verifica se o candidato ao sistema de cotas é negro (preto ou pardo) ou não. O levantamento feito aponta que houve falhas na seleção, visto que seis ex-cotistas autodeclarados brancos, 1,30% do total de nossos entrevistados, e dois amarelos, 0,4%, que conseguiram burlar o sistema de cotas, pode ter ocorrido justamente no período em que se verificava o fenótipo ou cor/raça dos vestibulandos da UnB por meio de fotografias. Uma outra informação publicada pela Jornal Estadão dia 04/09/2016 foi que o bronzeamento, foi usado também para satirizar os cotistas negros. Ao entrevistar uma ex-cotista negra ex-aluna e assistente social que matriculou-se no doutorado de Serviço Social. Ela alegou: “Depois que a gente entrou, pela primeira turma, a universidade estava toda pichada contra os cotistas. Faziam até movimentos de ‘bronzeamento’ (para satirizar as cotas)”. Ela destacou que não se sentia realmente à vontade para falar para todo mundo que era cotista.

(quase a metade dos pais dos ex-alunos pardos) e 29 ou 6,20% das mães do total de nossos entrevistados (quase um terço das mães dos ex-alunos pardos).

Observa-se que no caso dos pais (pai e mãe) dos pardos há uma tendência de se seguir o que está ocorrendo em nível nacional: haver mais mulheres que homens com nível superior. O contrário ocorre no caso dos pais (pai e mãe) dos ex-alunos pretos. De outro lado, percebe-se também que havia mais mães (4) e pais (5) de ex-alunos pretos analfabetos do que de pais (2) e mães (3) analfabetos de ex-alunos pardos. Em realidade há mais que o dobro de pais analfabetos (5) de ex-alunos pretos quando comparado com os pais (2) dos ex-alunos pardos (SANTOS, 2013, p. 173).

Em segundo lugar, a quantidade de ex-cotistas que concluiu o ensino fundamental em escolas públicas (52,30%) era maior do que a que o concluiu em escolas privadas (45,0%)¹⁴⁴. Nessas últimas 35,60% (145) estudaram sem bolsa de estudo, ou seja, pagaram integralmente a mensalidade da escola, e 9,4% estudaram com bolsa de estudo. Por outro lado, dos 52,30% de ex-cotistas da UnB concluíram o ensino fundamental em escolas públicas, 44,20% o concluiu em escolas estaduais ou distrital, 2,80% estudaram em escolas municipais e 5,30% estudaram em escola militar. Assim, quando se ascende de grau de ensino, ou seja, passa-se do ensino fundamental para o médio, muda-se o tipo de escola onde a maioria dos ex-cotistas concluiu este nível de ensino. Se no ensino fundamental a maioria absoluta dos ex-cotistas estudou em escolas públicas, no ensino médio a maioria estudou em escolas privadas (50,10%). Portanto, do Ensino Fundamental para o Médio cai 3,8% a quantidade alunos que estudou em escolas públicas, passando agora para 48,50%. Desses últimos, 41,50% concluíram o ensino médio em escolas estaduais ou distritais, 0,60% em escolas municipais, assim como a mesma percentagem em escolas federais e 5,80% o concluíram em colégios militares (SANTOS, 2013, p. 199-200).

Podemos inferir, por meio do quadro apresentado, que o desenvolvimento da maioria dos cotistas (71,60% não teve dificuldades) foi permeado por vantagens cumulativas (pais escolarizados, acesso as melhores escolas, seja municipais ou estaduais ou privadas). No entanto, aqueles que não pertenciam ao quadro, um pouco mais de 1/4 dos ex-cotistas, mais precisamente 127 deles ou cerca 27,10% do total, afirmaram que tiveram certas dificuldades dentro da graduação (SANTOS, 2013, p. 195). Dessa forma, daremos ênfase as principais dificuldades relatadas por essa minoria durante a realização do curso de graduação na UnB, no relatório de Santos

(2012).

Os três principais problemas manifestados foram: a) falta de dinheiro para comprar livros, com 16,30% das respostas; b) falta de tempo para estudar porque trabalhava e estudava ao mesmo tempo, com 9,60% das respostas; e c) porque o horário das aulas era incompatível com o horário de trabalho, com 8,30% das respostas. Contudo, como se pode observar, essa última resposta está associada à anterior, ou seja, à falta de tempo para estudar. Portanto, os dois grandes problemas manifestados pelos ex-cotistas que tiveram dificuldades para cursar a graduação foram falta de dinheiro para a sua manutenção acadêmica e falta de tempo para estudar. Mas essa última dificuldade, em certo sentido, também está associada à primeira, visto que os alunos que trabalhavam necessitavam de emprego para se manterem economicamente e/ou ajudar no orçamento familiar, ante a falta de dinheiro (SANTOS, 2013, p. 195).

Em realidade, a porcentagem de ex-cotistas que manifestaram falta de dinheiro como uma das suas principais dificuldades para estudar e/ou se manter na UnB foi maior que a primeira resposta supracitada, uma vez que se poderia agregar à primeira outras respostas que também indicam falta de condições financeiro-econômicas para estudar, tais como: 1) falta de dinheiro para se alimentar durante a estada na universidade, com 7,70% das respostas; 2) falta de dinheiro para pagamento de passagens de ônibus ou de transporte para ir às aulas na universidade, com 7,40% das respostas; 3) falta de dinheiro para copiar textos indicados pelos professores, com 7,0% das respostas; e 4) falta de dinheiro para comprar os materiais necessários para as aulas práticas e/ou de laboratório, com 2,20% das respostas. Agregando todas as respostas que indicam falta de dinheiro para dar suporte a uma ou várias atividades ou necessidades relativas ao estudo na UnB, teríamos 40,60%, ou seja, quase metade das respostas (SANTOS, 2013, p. 196).

Alguns ex-cotistas negros também manifestaram, como dificuldades, a falta de espaço para estudar em casa, com 6,40% das respostas, a falta de base escolar para acompanhar as aulas, com 5,80% das respostas, e a falta de conhecimento de língua estrangeira, com 7,70% das respostas (SANTOS, 2013, p. 196).

Santos (2013, p. 196-7) comenta que um tipo de suporte institucional por parte da UnB, que foi disponibilizado através de políticas de ações afirmativas de permanência, para a manutenção acadêmica dos cotistas, foi o Programa Brasil

Afroatidade (o qual tanto a UERJ como a UNEB tiveram bolsas), que concedia bolsas de estudos a esse tipo de estudantes. Contudo, esse programa possibilitava bolsa de estudo somente para 50 estudantes cotistas¹⁴², mas ingressaram mais de 350 cotistas por semestre na UnB, embora, somente uma minoria, 9,0% ou 42 dos entrevistados ex-cotistas tivessem renda abaixo de quatro salários mínimos.

Ao verificar os dados coletados notou-se que mesmo com a ausência de uma política intensa de ação afirmativa de permanência para os estudantes cotistas, poucos dos entrevistados avaliaram negativamente o apoio institucional da UnB a eles, visto que 1,90% afirmou que esse apoio era péssimo, 4,90% afirmaram que era ruim, embora 11,80% tenham afirmado que não havia apoio institucional da UnB aos estudantes cotistas. Mas houve avaliação positiva quanto a esse apoio, e essa foi melhor que a negativa, visto que para 25,60% dos entrevistados o apoio da UnB a eles era bom; para 6,40% era ótimo; e para 4,50%, excelente. Houve ainda 15,40% dos entrevistados que afirmaram ser esse apoio mediano, embora aproximadamente um quarto, 25,60%, não soubesse avaliá-lo. Ora, tal avaliação positiva, que foi quantitativamente e/ou percentualmente superior à negativa, pode ser resultado do fato de que poucos ex-cotistas da UnB precisaram de políticas de ação afirmativa de permanência, de acordo com Santos (2013, p. 197).

Com objetivo de avaliar a esfera acadêmica, se o fato de usar as cotas raciais houve estímulo em fazer pesquisas sobre a questão racial, Santos (2013, p.226) indagou aos ex-cotistas se haviam realizado trabalho de conclusão de curso (TCC) para finalizar a graduação. A maioria absoluta (358 estudantes ou 76,5% do total de entrevistados) fez o Trabalho de Conclusão de Curso. Mas somente 4,10% (ou 19 estudantes) dos entrevistados o fizeram sobre algum assunto relativo às relações raciais brasileiras.

Por fim, dos entrevistados, 17,30% continuaram estudando na UnB após a sua primeira graduação. Desses, 3,40% fizeram um novo vestibular pelo sistema de cotas e ingressaram em um novo curso de graduação; 0,60% também fizeram outro vestibular, mas pelo sistema tradicional, ou seja, sem o sistema de cotas. Um detalhe importante, o sistema de cotas da UnB não impedia e ainda não impede o seu sujeito de direito de fazer novos vestibulares após a conclusão da sua primeira graduação. Isto é, não se estabelece limite ao número de ingresso na universidade para o acesso a esse direito (SANTOS, 2013, p. 234).

Outra minudencia, de acordo com o autor reside no fato de que do total dos entrevistados que continuaram estudando ou reingressaram na UnB após terminar a sua primeira graduação, 9,20% (ou 43 alunos) ingressaram em algum curso de mestrado. Alguns ingressaram no programa de pós-graduação *stricto sensu* de seu curso de origem. Mais ainda, 2,20% (ou 12 alunos) ingressaram em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Deve-se destacar que 67,40% (ou 29 discentes) dos 43 ex-cotistas que estavam no mestrado participaram de projetos de pesquisa quando estavam cursando a graduação, assim como 41,70% (ou 5 discentes) dos 12 alunos que estavam cursando alguma especialização *lato sensu* também tinham participado de projetos de pesquisa durante a sua graduação (SANTOS, 2013, p. 235).

Vimos assim que ex-cotistas continuaram os estudos ou sendo cotista novamente ou em pós (*lato sensu* ou *strictu sensu*), e para Santos (2013), boa parte dos que se diziam pardos e negros se utilizaram do sistema, forçando a entrada de forma fraudulenta. Por isso, a maioria dos entrevistados são pessoas que não vieram das camadas populares de renda baixa e sim de estratos sociais mais elevados⁵⁰, em que os pais forneceram guarida para permanecer na universidade, pois ao indagar sobre as dificuldades na graduação, a maioria alegou que não teve problemas, e, portanto, o apoio institucional teve uma avaliação positiva.

Sobre a vida após a graduação: veículos de comunicação como o jornal *O Estado de S. Paulo* procuraram ex-cotistas negros em Brasília, formados nos últimos 13 anos, para apresentar resultados. Toledo (2016, p. A20) entrevistou Rhaul de Oliveira, de 29 anos, hoje professor no Instituto de Ciências Biológicas na mesma instituição. “Demorei muito a entender o que significa eu estar ali”, conta. Oito anos depois de se formar, Oliveira acumula títulos: emendou um mestrado em Toxicologia e Ecotoxicologia na Universidade de Aveiro, em Portugal. Em seguida, no doutorado, também passou pela *Wageningen University*, na Holanda, e pelo Instituto Asiático de

⁵⁰ No relatório de pesquisa, Santos (2013, p. 175-6) observou a renda familiar dos ex-cotistas que se formaram na UnB até 2011, verificando que a maioria desses estudantes tinha renda familiar elevada, bem acima da média nacional. A maioria simples desses ex-alunos ou um quarto deles, 25,70%, tinha renda familiar entre onze e vinte salários mínimos. Ao agregar os dados de alguns estratos de renda, percebeu que: 71,4% dos ex-cotistas da UnB mostraram renda familiar acima de seis salários mínimos; 47,7% tinham renda familiar acima de dez salários mínimos; 22,1% tinham renda familiar acima de vinte e um salários mínimos; 9,7% tinham renda familiar acima de trinta salários mínimos; e 2,6% tinham renda familiar acima de cinquenta salários mínimos. De outro lado, menos de 10%, mais precisamente 9% desses ex-estudantes tinham renda familiar abaixo de cinco salários mínimos; e apenas 2,8% apresentavam renda familiar entre um e dois salários mínimos. Tais dados demonstraram que a maioria absoluta dos ex-alunos cotistas era de origem de classe média e/ou classe alta.

Tecnologia, na Tailândia. Até a vida da família mudou: a mãe começou a estudar Ciência Política e o irmão, Engenharia, ambos por meio das cotas. Mas, para se formar, Oliveira enfrentou da fome ao preconceito. Morador na periferia de Goiânia, ele dividia sua rotina entre a profissão de chapeiro, as aulas na escola pública e o cursinho. Aos 17 anos, para ajudar a mãe, dava expediente, muitas vezes, das 18 às 6 horas do dia seguinte. “Muitas vezes, perdia a aula por chegar atrasado.” Quase sempre sem dinheiro para almoçar, ia da escola ao cursinho com bolachas.

Outro entrevistado destacou que no primeiro dia em que pisou na UnB, para fazer a matrícula, a sensação era de estranhamento. “Lembro de ter visto uma grande quantidade de cartazes anunciando aulas de francês, de inglês e alemão. Tinha até aula de coral, parecia filme”, lembra. Quando olha para trás e vê o que já conquistou (um diploma, Pós-Graduações, bom salário e até palestras dadas no lugar onde estudou), o analista judiciário e assistente social Ângelo Roger de França Costa, de 33 anos, se emociona. Pensou pela primeira vez na chance real de cursar o ensino superior ao descobrir, pela televisão, que a UnB adotaria cotas raciais naquele ano. Na época, já trabalhava como vendedor de livros. “Tive muita dificuldade para conciliar as coisas. Minha expectativa era de, na melhor das hipóteses, passar em um concurso para ganhar uns R\$ 1.500. Onde eu morava, em Taguatinga (cidade-satélite de Brasília), a maioria trabalhava como vigilante ou vendedor. Passar em concurso público seria o ápice ” (TOLEDO, 2016, p. A20).

Durante a Graduação, em Serviço Social, enfrentou o peso de não ter tido a mesma formação dos colegas. “Tinha de ler quase cem páginas por dia e sobre assuntos que eu não tinha noção que existiam. Muitos amigos da sala já conheciam o (filósofo Michel) Foucault, por exemplo, seja por uma conversa no cotidiano, em casa. Vivíamos em mundos diferentes”. Também disse ter sentido na pele a resistência às cotas que se instalou nos primeiros anos da política.

Os cotistas eram “invisibilizados”. Ninguém podia dizer que entrou por cota, um não sabia quem era o outro. Faziam pichações no banheiro desejando morte aos alunos cotistas. Isso fazia com que a gente estivesse no lugar sem merecimento, como se não fosse um espaço nosso, o que é um absurdo (TOLEDO, 2016, p. A20).

Leonardo Araújo, de 30 anos, que se formou em Administração e hoje trabalha na área na Caixa Econômica Federal, diz que uma das maiores dificuldades

era se enturmar. “A entrada foi bem estranha. A maioria dos alunos já se conhecia, eles estudavam nos mesmos cursinhos ou na mesma escola, já estavam bem integrados”, conta. No mercado de trabalho, acredita que a discriminação ainda é grande. “É difícil você ver um gestor negro. O negro tem pouca oportunidade de estudar. Quando terminei a faculdade, queria fazer mestrado, mas tinha de trabalhar. Quem sabe um dia eu faça?” (TOLEDO,2016, p. A20).

Os fragmentos com as falas dos egressos negros, que não eram das classes mais abastadas, trazidos pelo Jornal Estado de São Paulo (2016), vão ao encontro da pesquisa de Santos (2013), em que aqueles de origem mais humilde tiveram que enfrentar muitas dificuldades para galgar a posição social que ocupam. Reforçam as dificuldades como: alimentação⁵¹, trabalho, estar na universidade no horário das aulas, leituras *etc.*

Nesse capítulo, podemos ter uma ideia de como a implementação das cotas foram complexas nas instituições públicas (incidindo desde a falta de apoio institucional, retaliações dos colegas, dificuldade de conciliar trabalho e graduação, *etc.*), assim também as percepções dos egressos enquanto alunos, que envolveu desde questões financeiras, sociais às jurídicas. Apesar das dificuldades, as descrições das IES demonstram que a cota racial, como ações afirmativas, abriu um espaço para um grupo de negros, que dificilmente seria ocupado em condições atribuídas pelas seleções anteriores. Reforçam, no entanto, que sentiram o preconceito e o estranhamento sobre a presença do negro nesse espaço.

As universidades (UERJ, UENF, UNEB e UnB) mostraram redução na procura pelas vagas para cotas raciais. A UERJ (RJ) e UNEB (BA) mostraram que as dificuldades maiores dos cotistas negros era as de ordem econômica, vinculadas a trabalho e sobrevivência durante os cursos.

E apesar das regiões serem diferentes, percebemos que na Universidade Estadual de Londrina as adversidades dos ex-cotistas foram semelhantes. No próximo capítulo, trabalharemos as cotas raciais implementadas por essa instituição.

⁵¹ Apesar de colocarem a alimentação como um fator limitante, vimos que a UnB tem restaurante universitário desde de 1975. Porém compreendemos que os horários das aulas e do trabalho acabavam por atrapalhar a alimentação e por isso, tinham que buscar outros espaços para se alimentar e isso, onerava os cotistas negros menos abastados.

8. AÇÕES AFIRMATIVAS, COTAS RACIAIS E A AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS COTISTAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Durante a pesquisa sobre as ações afirmativas nas instituições pioneiras (UERJ, UENF e UnB), recebemos a orientação para circundar e dar ênfase a região norte do Paraná, em especial a UEL (Universidade Estadual de Londrina), pois já haviam monografias, dissertações e teses analisando as cotas raciais nas mesmas. Dessa forma, ao qualificarmos a parte inicial da tese, nas discussões surgiu a questão sobre uma possível avaliação das cotas em si. Mas, como isso poderia ser feito sendo que cada uma das universidades em destaque se insere em regiões geográficas com demandas diversas e diferenciadas?

Por isso optamos em examinar nos trabalhos já produzidos as vantagens e desvantagens das cotas raciais, para assim perceber seus fatores em comum e saber se tais políticas estariam ou não possibilitando a mudança no *Habitus* social (reconhecimento, justiça social e distributiva), para que um verdadeiro processo civilizador comece a operar e acarrete mudanças na realidade social da população negra (quebrando os ajustamentos inter-raciais assimétricos).

No caso, perceber isso entre aqueles que participaram das cotas raciais. Afinal, os contatos estabelecidos nas universidades levam os cotistas a ter acesso a determinados capitais (cultural, linguístico, social) que podem mudar a sua posição social de desvantagens na sociedade, assim como, instrumentaliza-lo na luta contra os resquícios de uma herança social de subordinação e de uma consciência alienada.

Com isso, devido termos mais proximidades com os ex-cotistas negros que se formaram no período em análise (UEL em 2015 completou 10 anos de ações afirmativas), entrevistamos 20 egressos de vários cursos, a fim de saber sobre a trajetória escolar e suas apreciações sobre as cotas raciais. Trabalhamos com uma amostra reduzida quando comparada às da UnB e UNEB, pois entendemos que seria possível avaliar qualitativamente a política de cotas raciais, em que ex-egressos descrevessem as suas trajetórias, revelando as principais dificuldades, tanto pessoais, quanto acadêmicas e institucionais.

Nos subtópicos a seguir, abordaremos a situação das cotas raciais na referida instituição, trazendo falas de ex-cotistas, bem como discorreremos sobre as vantagens e desvantagens da política compensatória.

8.1 Ações afirmativas na Universidade Estadual de Londrina

A discussão acerca da política de cotas na UEL amparou-se no inciso III do artigo 3º da Constituição Federal: “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”. Além disso, a Universidade estabelece como uma de suas finalidades, no inciso IX do artigo 3º de seu Estatuto, “propiciar condições para a transformação da realidade, visando justiça e equidade social”. Essas prerrogativas permitiram a criação do sistema de reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública e para estudantes que se autodeclararem negros, oriundos de escola pública. Para essa tomada de decisão aconteceram oito debates internos, dezenas de reuniões, uma audiência pública e a realização de eventos como o V Encontro “O Negro na Universidade: o direito à inclusão”, realizado nos dias 13 e 14 de abril de 2004 (UEL, 2016).

A Universidade Estadual de Londrina aprovou a cotas universitária em 23 de julho de 2004, a por meio da Resolução nº 78/2004 do Conselho Universitário estabeleceu a reserva de vagas no concurso vestibular para candidatos oriundos de instituições públicas de ensino e para aqueles que se autodeclararem negros (UEL, 2015, s/p).

O artigo 1º desta Resolução trazia que até 40% das vagas de cada curso de graduação serão ofertadas a estudantes oriundos de instituições públicas de ensino, sendo que até metade das vagas deveriam ser reservadas a candidatos que se autodeclarassem negros, sendo destacado em seu §1º que esses percentuais seriam proporcionais à quantidade de inscritos por cursos. Também se faz importante lembrar que o artigo 3º da Resolução em tela esclareceu o entendimento do termo negro, sendo nele incluídos os que possuem pele de cor preta ou parda (UEL, 2015, s/p).

A aprovação das cotas sociais e raciais representou um grande avanço para um senso comum formado por boa parte dos habitantes da Região, que entende, de modo equivocado, ser desrespeitoso chamar alguém de pele preta de “negro”, devendo se referir a ela como “morena”. O sistema de cotas da UEL apresentou algumas imperfeições, visto que efetivamente não houve reservas das vagas ofertadas pelos cursos, mas uma reserva de 40% proporcional ao número de vestibulandos que se inscrevem para a UEL no sistema de cotas, respeitando um limite máximo de 40% do número de vagas ofertado pelo curso, sendo que, desse

total, até a metade poderia ser reservada para alunos que se declarassem negros no processo de inscrição. O problema principal residiu no fato de que, nos cursos de bacharéis, ainda sendo os mais concorridos os da área da saúde, houve uma falta de autoestima entre os alunos da rede pública de ensino que nem sequer se arriscaram a fazer a inscrição, o que diminuiu consideravelmente as chances dos cotistas ingressarem na Universidade. Os resultados iniciais foram recebidos com certa frustração pela comissão de acompanhamento de alunos cotistas, visto que, nos cursos mais concorridos foi pequena a aprovação. No curso de medicina, por exemplo, apenas 2 alunos negros foram aprovados no vestibular de 2005. Tradicionalmente, este curso se caracteriza pela presença maciça de alunos brancos e o sistema de cotas da UEL pouco alterou tal quadro. Dados de 2005, ano de implantação do sistema de cotas da UEL, indicaram que 75,45% dos alunos matriculados nos cursos de graduação se declararam brancos; 15,33%, pardos; 5,98%, amarelos, e apenas 2,91%, negros (FERNANDES, 2007, p.45-6)

Lembrando que o artigo 4º da resolução 78/2004 atestou que os percentuais para reserva de vagas deveriam vigorar por período de 7 (sete) anos, contados a partir da sua implantação em 2005. Portanto, o prazo em questão encerrou-se com a realização do concurso vestibular 2011. Diante do exposto, em 17 de dezembro de 2010, o Conselho Universitário indicou membros para compor uma Comissão que apresentou uma metodologia e cronograma para análise do assunto na Instituição, ambos aprovados em 25 de fevereiro de 2011. Com base no cronograma aprovado pelo Conselho Universitário o processo de discussão da política de cotas na UEL se estendeu até agosto do corrente ano, o que exigiu a aprovação de uma resolução que mantivesse a sistemática de reserva de vagas de acordo com a Resolução nº 78/2004 do Conselho Universitário para o processo seletivo vestibular 2012. Portanto, qualquer alteração na política de cotas da UEL ocorreu para o processo seletivo vestibular 2013 (UEL, 2015, s/p).

Em março de 2011, iniciou-se o processo de mobilização na Universidade para o cumprimento da decisão. Todos os centros de estudos e seus respectivos departamentos foram motivados a realizar a avaliação do sistema. Além do debate institucional, alguns grupos começaram a se mobilizar para garantir a continuidade do sistema de cotas, pois havia muitas manifestações contrárias à continuidade do sistema; outros queriam garantir as cotas apenas para alunos de escolas públicas e

ainda havia aqueles que queriam melhorar o sistema para ampliar a inclusão dos estudantes oriundos de instituições públicas, especialmente os negros (SILVA, 2014, p. 227-8).

Na avaliação destacou-se que, nos sete anos de cotas na UEL, os níveis de excelência foram mantidos, pois, quando houve o debate para a implantação do sistema, muitos dos que eram contrários justificavam a posição afirmando que a UEL perderia qualidade. Outro ponto alterado foi a condição de proporcionalidade. Antes ela se baseava no número de inscritos, que impedia os 20% da reserva efetiva das vagas disponíveis na UEL, a partir da avaliação do sistema e da exclusão da proporcionalidade, o vestibular da UEL passou a reservar em todos os cursos 40% das vagas para estudantes da escola pública e, para os negros a metade desse percentual, permanecendo O sistema atual de cotas da UEL garante 60% das vagas para universal. Contudo, outro problema ficou mais evidente, o número de inscritos não teve o aumento esperado (SILVA, 2014, p. 228).

A Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2017) informa que, em 2005, 35.531 candidatos se inscreveram. Destes 12.109 pleitearam as vagas para a escola pública, enquanto 2.197 concorreram as vagas destinadas aos negros. Foram ofertadas 3.010 vagas, sendo 1.999 para o sistema universal, 732 para escola pública e 279 para negros. No entanto, ao recortamos as matrículas nas cotas raciais (negros e pardos) verificamos que 280 candidatos se inscreveram, segundo a Proplan (2016). Os cursos com maior número de ingressos foram: Pedagogia, com 23 cotistas (matutino com 5, vespertino com 7 e o noturno com 15 alunos); Educação Física, com 18 (sendo 6 no matutino e 12 no noturno); Letras (matutino 5, vespertino 7 e no noturno 15); Direito (com 4 no período matutino e no noturno 15). Em relação aos concluintes de 2005, 203 se formaram, enquanto 76 se evadiram. E 1 ainda cursava ainda.

Ainda segundo a página da COPS, em 2006 houve uma ampliação de vagas, sendo ofertadas 3.050. No processo seletivo desse ano concorreram 24.399 candidatos, sendo 8.851 foram pela escola pública e 1.326 para negros e pardos. Observando os dados da Pró-Reitoria de Planejamento (2016) referentes ao ingresso de matriculados na cota racial tivemos 209. Nesse ano, o *ranking* dos cursos com o maior número de ingressos negros foram: primeiro, Pedagogia e Serviço Social com 14 alunos cada; Direito e Letras tiveram 11, em cada; em terceiro, Administração, com

10 alunos; e por último, Educação Física com 9 alunos. Os formados foram 137, os que se evadiram foram 67, sendo que 5 estava ativo ainda.

Maria N. da Silva (2014, p. 221) avalia que, nos sete primeiros anos de cotas na UEL, os cursos menos concorridos e de baixo status social (como Arquivologia, Ciência do Esporte, Letras/Espanhol entre outros, nos anos 2008 e 2012), que já contavam com estudantes negros, continuaram com essa presença.

Contudo, naqueles cursos de alta concorrência (como Medicina, Engenharia Civil, Direito/Noturno, entre os anos 2008 e 2012), em que os negros estiveram praticamente ausentes em toda a história da educação superior no país, com raras exceções, o número de vagas que lhes era reservado foi baixo, pois, entre outros fatores, dependeu do número de inscritos. A média de ingresso por ano foi de 7,2%, durante a primeira fase do sistema na UEL, muito aquém dos 20% pretendidos inicialmente. Convém destacar que nem mesmo a equipe que implantou o sistema de cotas na UEL previa a dimensão do impacto da condição de proporcionalidade, em especial, nos cursos mais concorridos.

Em 2010 a UEL ampliou as vagas para 3.100. Nos processos seletivos decorrentes (2014 e 2015) foram ofertadas 3.090 vagas. Em 2010, tínhamos 245 vagas negros e pardos, mas ingressaram 183. Em 2014 abriram 473 e se matricularam 138. O vestibular de 2015 ofertou 478 e ingressaram 235 negros e pardos. Analisando os períodos percebemos que há uma diminuição na quantidade de ingressantes nas cotas raciais. A questão a ser feita é o que teria acontecido para a diminuição dos ingressantes, sendo que 2005, foi o ano com maior número de ingressos de negros e pardos, ou seja, 280. E o número menor foi em 2013 com 123 apenas (UEL, 2016).

Em suma, no início de 2017 em reunião extraordinária do Conselho Universitário (CU) aprovou-se que a UEL manterá o sistema de cotas, com modificações na aplicação dos percentuais. A proposta votada, e aprovada por unanimidade, reserva 45% das vagas para cotas, sendo 20% para escola pública, 20% para negros de escola pública e 5% para negros. O novo sistema foi elaborado pela Câmara de Graduação. Os conselheiros também decidiram pela vigência do documento, que terá prazo de duração de 20 anos, com revisão no 10º ano de aplicação do novo sistema.

8.2 Cotas raciais: refletindo sobre os resultados

Em visita à Pro-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), fizemos um levantamento sobre o número de estudantes que ingressaram na UEL pelo sistema de cotas. De acordo com a pesquisa de 2005 a 2015 (10 anos), tivemos a seguinte distribuição: 2.190 ingressaram pelo sistema de cotas para negros e pardos. Dos ingressantes de 2005 a 2008 cerca de 800(36%) concluíram a Graduação; outros 815 (38%) estão ativos e 575 (26%) se evadiram dos cursos matriculados.

Também conseguimos uma relação com endereços eletrônicos e contatos telefônicos que foi usada para agendar as entrevistas. Enviamos vários e-mails e conseguimos estabelecer contato com 28 pessoas. Contudo apenas 20 se mostraram interessados em falar sobre a sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, bem como avaliar as cotas raciais.

QUADRO 1 - ANO, GRADUAÇÃO E OCUPAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

ANO INGRESSO	NOME	GRADUAÇÃO	OCUPAÇÃO ATUAL
2006	Ex-Cotista 1	Ciências Sociais	Doutoramento Serviço Social
2005	Ex-Cotista 2	Educação Física	Doutoramento Ciências Sociais
2005	Ex-Cotista 3	Ciências Sociais	Professora concursada- Rede publica
2006	Ex-Cotista 4	Artes	Segunda graduação – Designer em Moda
2005	Ex-Cotista 5	Filosofia	Professor temporário - Rede publica
2006	Ex-Cotista 6	Jornalismo	Doutoramento em Ciências Sociais
2005	Ex-Cotista 7	Serviço Social	Assistente Social concursada - Prefeitura
2005	Ex-Cotista 8	Serviço Social	Assistente Social concursada – Tribunal
2005	Ex-Cotista 9	Administração	Professora - Universidade Privada
2005	Ex-Cotista 10	Ciências Contábeis	Auditor contratado
2005	Ex-Cotista 11	Direito	Promotor concursado Justiça do Trabalho
2005	Ex-Cotista 12	Química	Mestranda –Ciências e Matemática
2005	Ex-Cotista 13	Ciências Contábeis	Contador - Banco Cooperativa
2005	Ex-Cotista 14	História	Doutoramento História
2006	Ex-Cotista 15	Psicologia	Residência em Psicologia – Unifesp
2005	Ex-Cotista 16	Psicologia	Mestranda
2007	Ex-Cotista 17	Arquitetura	Trabalha em escritório
2006	Ex-Cotista 18	Psicologia	Psicóloga - Projeto Social
2005	Ex-Cotista 19	Arquitetura	Desempregado
2006	Ex-Cotista 20	Medicina	Médico - Hospital em São Paulo

FONTE: A autora (2017)

No quadro 1 elencamos os nomes fictícios, a graduação e ocupação atual dos egressos negros ex-cotista da UEL. Ao fazermos a exposição dos fragmentos identificaremos nos com o nome fictício, “ex-cotista”, a partir da sequência que foram entrevistados.

As entrevistas dos egressos negros cotistas objetivam avaliar a Cota Racial considerando os aspectos tidos como o apoio institucional, as dificuldades *etc.*, no sentido de exprimir um aspecto formulado em nosso projeto inicialmente, que residia em averiguar se as “ações afirmativas” seriam paliativas ou cumpririam funções importantes no controle de conflitos oriundos de precárias formas de inserção social dos negros.

Outrossim, sabemos que o processo de avaliação, mais profunda, de uma política pública implica aguardar a decorrência de um período um pouco longo (15 a 20 anos) para impactar a estrutura social. Mas, *a priori*, acreditamos que analisar as cotas raciais no espaço que compreende mais de 10 anos, nos dá uma base para auferir e presumir se seus resultados implicam em uma desarticulação dos elementos que ainda promovem a desigualdade (pois existem muitas desvantagens cumulativas), a discriminação, o racismo e o preconceito racial (resultantes dos ajustes inter-raciais e da metamorfose do escravo em negro), a fim de compor um novo *habitus* social, em que poderá haver mais justiça social e uma política distributiva.

8.2.1 Trajetórias pessoal e escolar anteriores à universidade

Em conversas com os egressos negros ex-cotistas, vimos que a maioria pertence às camadas populares mais pobres dos estados de Paraná e de São Paulo, e que, de certa maneira, são oriundos de famílias que compõem as estatísticas apresentadas no Capítulo 4: *Indicadores educacionais e ocupacionais: desigualdades entre brancos e negros* (contendo a descrição dos indicadores educacionais e de ocupação da população negra, nas quais os progenitores têm pouca escolaridade e ocupações de menor prestígio). Dos 20 entrevistados, apenas 4 destacaram que os pais têm ensino superior (completo ou incompleto); 5 possuem pais analfabetos; 10

com fundamental incompleto e completo; e 1 o ensino médio.

Os dados revelam que a maior parte dos egressos negros ex-cotistas pertencem a famílias de baixo capital (cultural, linguístico, econômico) e em situação de desvantagens.

QUADRO 2 – FORMAÇÃO ESCOLAR DOS PAIS

Nível de escolaridade	Pai
Analfabeto	2
Ensino Fundamental Incompleto	5
Ensino Fundamental Completo	1
Ensino Médio	0
Ensino Médio Incompleto	0
Ensino Superior Incompleto	1
Ensino Superior Completo	1

FONTE: A autora (2017)

QUADRO 3 –FORMAÇÃO ESCOLAR DAS MÃES

Nível de escolaridade	Mãe
Analfabeto	3
Ensino Fundamental Incompleto	3
Ensino Fundamental Completo	1
Ensino Médio	1
Ensino Médio Incompleto	0
Ensino Superior Incompleto	1
Ensino Superior Completo	1

FONTE: A autora (2017)

Ainda refletindo sobre as estatísticas temos uma leve mudança nos anos de escolaridade. Vimos nos quadros que a maioria dos pais possui fundamental incompleto e completo. No entanto, os analfabetos suplantam em número aqueles que possuem anos a mais de escolaridade; ou seja, a formação escolar em outras modalidades ainda é baixa, apesar de a amostra ser pequena. Os resultados conformam às estatísticas, nas quais a maioria da população negra possui menos anos de estudo; e quando se analisa a modalidade educativa, percebe-se que estão concentrados no fundamental (antigo primeiro grau), e estão sub-representados em outras modalidades (ensino médio e superior).

Uma vez que se tem baixa escolaridade, as ocupações profissionais também se tornam modestas. Indagados sobre a ocupação dos genitores, temos que a maioria das mães sendo empregadas domésticas 7 (sete); costureiras (2), do lar (3), servidoras públicas (2), não informado (2). Já os pais trabalham têm ocupações mais variadas: caminhoneiro (1), autônomo (1), corretor de seguros (1), vendedor (1), comerciante (1), reciclador (1), porteiro (2), metalúrgico (1), motorista de ônibus (1); trabalhador rural (1), pedreiro (2), advogado (1), não informado (1).

Quando examinamos os dados, deparamo-nos com as situações negativas dos Ex-Cotistas, os quais, quando crianças ou adolescentes, não foram educados ou expostos num *habitus* (as estruturas estruturantes estruturadas) que os permitissem disputar vagas seja, ingresso no campo universitário (no sistema universal) ou em outros. Desse modo, o local onde constituíram o *habitus* necessário para suas competições foi a escola pública (único local onde adquiriram práticas e capitais cultural e linguístico que permitissem participar de bons processos seletivos)

O meio familiar de origem deles não proporcionava acúmulo de capitais cultural, simbólico, linguístico, financeiro *etc.*, para que pudessem competir com indivíduos de origens sociais mais altas, pois que seus pais também não tiveram tais acessos – por isso se deslocaram para ocupações modestas, reforçando assim o quadro de desvantagens.

Apesar da maioria dos pais não possuírem matrizes e percepções concentradas em conhecimentos e/ou acadêmico ou escolar, percebemos que, em algumas falas, sempre houve valorização da educação escolar. Vejamos algumas:

Meus irmãos começaram a trabalhar super cedo. Meu irmão disse então vamos investir, ela é a única mulher da família. Ele pagou um cursinho para mim, me lembrei, na época (Ex-Cotista dois).

Embora minha mãe não tenha estudo ela sempre entendeu assim a questão e a importância de estudar. Então, quando fui tentar vestibular pela primeira vez ela não tinha dinheiro nenhum nem para fazer minha inscrição. Mas ela soube, através de uma amiga dela, que ia abrir a isenção e que dava para tentar a isenção, conseguir a isenção para prestar o processo seletivo, e foi o que ela fez. Ela conseguiu que eu não pagasse a inscrição do vestibular, ela quis que eu me preparasse melhor, então ela pagou esse cursinho para mim, eu vinha todos os dias a pé para o centro e voltava a pé (Ex-Cotista 3).

O meus pais falavam isso, e então é assim, era sempre isso, eu lembro da mão do meu pai levantando falando, e assim naqueles intervalos a noite,

quando conversávamos, olhe o que você vai ser quando crescer, se passava um médico na televisão, você um dia vai ser assim (Ex-Cotista 9).

Eu cogitei com a minha mãe a possibilidade de fazer vestibulares em outras cidades e aí nessa ocasião foi onde eu senti o baque assim, né. Porque daí eles viraram para mim e falaram. “Olha, seguinte, você tem a UEL dentro de casa. Então, a partir de agora se você vai levar um, dois, dez anos para entrar é problema seu”. É, então você vai ter que se virar. Não vamos nem pagar uma faculdade particular para você, porque a gente não tem condição e nem mandar você para fora, porque não tem condição. Então assim, você escolha um curso daqui e passe no curso daqui. Agora o tempo é você que vai fazer” (Ex-Cotista 11).

Devido à exigência da UEL de que os candidatos às cotas raciais ou sociais fossem oriundos de escola pública, não encontramos alunos que estudaram o Ensino Médio na rede particular. Temos alguns que fizeram no início da vida escolar o primeiro ano no Fundamental, cursinhos particulares baratos. A maioria dos egressos trabalhava e tentava conciliar com os estudos.

Estudei da primeira à quarta (séries) no João XXIII; eu comecei a cuidar de carros com 9 anos (...). No ensino médio, fiquei até os 12 anos cuidando de carro. Entrei no ensino médio, eu fiquei estudando lá no IEEL, parei de cuidar de carros e nessa época fui trabalhar lá no laboratório Oswaldo Cruz, entrei com 12 anos no laboratório e aí eu trabalhava 6hs no Oswaldo Cruz, e estudava de manhã no IEEL. Estudei o primeiro e segundo ano no IEEL. Comecei, no ensino médio a trabalhar, parei de cuidar de carro, comecei trabalhar de office boy no laboratório, trabalhava seis horas no primeiro e segundo ano, e no terceiro ano aí precisei trabalhar 40 h, aí comecei a estudar a noite (Ex-Cotista 1);

Com 14 anos e aí comecei a trabalhar para bancar, porque como eu havia dito meu pai ele nunca incentivou mulher a estudar. Você quer estudar, então, você se vira e você paga seus estudos. Então começou a ficar muito cansativo, porque você é adolescente, é novo. Eu chegava a sair de casa 6:30 da manhã e depois ir para o trabalho. Eu trabalhava o dia todo, praticamente quase de pé ou o dia todo sentado no comércio, né. É saía do Comércio 6:00 e ia para escola (Ex-Cotista 4.)

Na quinta série comecei umas três vezes e até o primeiro bimestre e desistia, para trabalhar! Trabalhar, mas era tipo de emprego como vender sorvete, catar papel, pedir no semáforo, coisas assim(...)aí veio primeiro emprego então comecei a quinta série, umas três vezes, fiquei mais uns 3 anos sem estudar e depois veio primeiro emprego que gera uma frente formal embora subemprego também, eu trabalhava, eles deram o nome de na Frente de trabalho (Ex-Cotista 5.)

Até o 2 ano eu fiz o matutino, e no terceiro fui para o noturno porque eu precisava trabalhar. Eu trabalhei como digitadora no começo, aí depois eu entrei como auxiliar, era um estágio num sindicato, aí era dia todo. No

sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil. Consegui o estágio pelo CIEE, eu procurei e fui estudar no Tsuru a noite (Ex-Cotista 6.)

Eu comecei a trabalhar com 16 anos, eu era *office boy*, em uma empresa de telecomunicação terceirizada. Fiquei 3 anos lá, acho que um ano trabalhando pela guarda mirim (Ex-cotista 18)

Eu fiz dois anos de cursinho, porque eu estava trabalhando, no Mc Donald's (Ex-Cotista 19).

Fui menor aprendiz do correio (como carteiro) e trabalhei de *freelance* como garçom, sorveteiro, corretor de seguros (Ex-Cotista 20.)

A maioria dos Ex-Cotistas negros trabalhou durante a formação escolar básica seja em ocupações de subemprego seja com carteira formal. Para os mais pobres, o trabalhar significava sair da escola. É o caso do Ex-Cotista 5, que, ainda criança, perdeu o pai muito em um acidente; com seis anos já ajudava a mãe em trabalhos informais, evadindo-se da escola muitas vezes. Quantificando em percentuais, temos: 3 (15%) não trabalharam durante a formação básica; 16 (80%) estavam em ocupações formais ou informais; e apenas 1 (0,5%) não informou.

A questão de a origem familiar ser fundamentada em baixos capitais (escolar, linguístico, cultural) e acentuada na conciliação entre trabalho e estudos na última fase da formação escolar, apenas 8 (40%) dos egressos tentarem entrar na UEL antes da adoção das ações afirmativas. Contudo, não obtiveram êxito nesse primeiro momento.

No final do terceiro ano (estava) trabalhando. Comecei no laboratório com 12 e fiquei até os 20 anos (...). Eu prestei vestibular duas vezes não tinha passado. (Ex-Cotista 1)

Eu prestei Artes Plásticas aqui, quando tinha vestibular no meio do ano, vestibular de inverno e daí não rolou. Eu lembro que não fiquei tão ruim. Tinha dez vagas e fiquei em décimo quarto. (Ex-Cotista 2)

Fiz Design de Moda tentei um em 2004 não passei, tentei duas vezes, em 2005 não passei. (Ex-Cotista 4)

Eu fiz sem o sistema de cotas, eu não lembro bem ao certo o ano, mas o ano que eu terminei o ensino médio eu fiz a prova, e no ano seguinte, eu também fiz a prova. Eu terminei ensino médio em 1999, 2000 (...). Foi o ano que minha filha nasceu. (...). Eu fiz a prova e não passei. Em 2002 fiz a prova e não passei. (Ex-Cotista 6)

Fiz meu primeiro vestibular para direito, não fui aprovada e aí na segunda opção quando eu sentei para pensar que curso eu queria fazer, eu pensei em pedagogia, psicologia e serviço social porque eu gostaria de trabalhar na área de criança e adolescente (Ex-Cotista 7)

Prestei o vestibular, não passei, prestei o último vestibular de inverno da UEL. Ai depois não teve, tipo assim, ai acho que foi, 2000, um ano eu fiquei sem estudar porque não tinha dinheiro. Em 2001 que teve greve. Ai, eu ganhei, o MAXI deu uma bolsa para “todo mundo” (da família) estudar por dois meses de graça. Em 2002, prestei esse vestibular, fiquei muito próximo, muito perto e não passei. Foi aí que percebi, muito próximo assim, foi uma questão que eu errei que foi uma enxurrada de gente na minha frente, daí que eu percebi o quanto que uma questão fazia diferença, no vestibular (Ex-Cotista 9).

Desde que saí do IEEL eu tentei três vezes passar no vestibular para entrar. Tentei uma vez, não deu, tentei outra vez não deu (Ex-Cotista 10).

Quando eu saí do colegial eu tentei Letras na USP e eu não passei, mesmo tendo estudado um pouquinho em casa. Mas, eu não tinha noção do que era a prova, né (Ex-Cotista 16).

Em princípio, observamos nos relatos dos Ex-Cotistas negros que estes seguiriam o trajeto percorrido pelos pais, em que a instrução se fazia importante. Contudo, a partir da adolescência, o trabalho se tornou o elemento prioritário para ajudar na sobrevivência familiar, visto que os pais não tiveram recursos para continuar investindo nas estratégias educativas, no sentido estimular o filho a alcançar o nível superior. Inicialmente, para esse grupo, o ciclo reprodutivo, em que há a perpetuação de um ser social sem poderes e sem privilégios (BOURDIEU, 1996), com poucas estratégias para impedir a reprodução social. Nesse sentido, Hasenbalg (2005) lembra que, no Brasil, os negros abandonam a escola mais cedo que os brancos ou têm menos estudos que estes.

Eles permaneceriam nas estatísticas de expansão da escolaridade, saindo das séries iniciais, completando a formação básica, mas poderiam estar inseridos nos estratos ocupacionais menos valorizados no mercado, que não oferecem bons rendimentos, como foi o caso dos pais. Afinal, boa parte deles já estavam trabalhando, seja em mercado formal seja no informal. Dessa forma, nas falas dos egressos observamos que a implementação das ações afirmativas nas universidades, em especial as Cotas Raciais, despontam com divisor de águas para a vida deles, em que fazer um curso superior significava mudança de vida.

8.2.2 Primeiras impressões de Ex-Cotistas sobre o Sistema de Cotas

Na sessão anterior, procuramos desenhar a trajetória dos egressos negros ex-cotistas antes de sua entrada na universidade, em que o perfil familiar retratado evidencia situações socioeconômicas precárias e pouco estimulantes para sua admissão na academia.

Nesse outro extrato, descreveremos a relação deles com as cotas raciais no vestibular.

Assim como nas outras IES, na UEL também houve um intenso debate sobre essas cotas, envolvendo a comunidade em geral. Mas havia mais desinformações do que esclarecimentos. A maioria dos egressos relata que não sabia muito sobre as ações afirmativas; havia aqueles que as viam como “muletas”. Alguns tinham dúvidas e por isso enfrentaram situações constrangedoras nos primeiros anos da graduação.

A única coisa que me incomodava às vezes era as vozes que eu escutava no ônibus né como era o primeiro ano das cotas você escutava várias coisas no ônibus de outros estudantes de outros cursos, tipo é porque minha amiga não entrou por causa das cotas, né, várias coisas assim. Diversas acusações nesse sentido. Escutei muito isso no ônibus. Isso me incomodava. Não eu nunca me coloquei no ônibus assim, eu ficava na minha ouvindo (Ex-Cotista 2).

Optei pelo sistema de Cotas de forma insegura, sem saber se aquilo era o certo, pois estava no auge de várias discussões bem tensas, de jornais principalmente, quando falava que era racismo ao contrário, estava esse discurso bem evidente (...)Entrei sem conhecimento na questão e foi um ano assim extremamente pesado, acredito que o primeiro ano tenha sido o ano mais pesado, foi o primeiro ano de implementação e muita gente não conhecia, porque assim, na área das Ciências Sociais ainda há um debate sobre, tem muito, dependendo da área não tem, então as pessoas ficam com esse conhecimento midiático mesmo, formação através do Jornal Nacional. E se você tem esse conhecimento, por exemplo, eu sabia que era um direito, mas não sabia como debater aquelas críticas, ficava aquela coisa, quando alguém começava a falar sobre o assunto ficava 10 contra um, todo mundo: ‘mas como você tira a vaga de fulano? Ou você entra com uma nota menor’ (Ex-Cotista 3).

Porque até então, cota nem sabia direito porquê e o que era, só que eu tinha direito agora vou fazer. E depois do curso sim ficou mais, fui ver a fundo o porquê da gente ter essa prioridade, não é nem prioridade (Ex-Cotista 4).

Enfim, eu até, eu comecei a ter uma atenção para a universidades e a cota foi por um estímulo a mais. E na época eu lia o Jornal Folha de Londrina que eu trabalhava na Folha nem sempre tirava um minutinho para olhar como

estava. Eu lembro que já tinha discussões sobre cotas. Eu li pela primeira vez sobre da Dona Vilma através do Jornal Folha de Londrina no trabalho e tal (Ex-Cotista 5).

Eu sabia que as Cotas tinham sido implementadas em 2005, fiquei sabendo pôr meio da Imprensa, não foi pela escola. Na verdade, o período em que estava na escola, nem se discutia isso. Eu nunca tinha ouvido falar, nem na possibilidade de ter cotas na UEL, enquanto eu estava na escola. Eu acabei passando por algumas situações bem difíceis em relação a isso, por ser uma aluna cotista negro, dentro de uma universidade (Ex-Cotista 6).

Eu acho que deveria ter mais esclarecimento, mas como eu também não sei. Com relação ao que eu vivi, então eu não tinha internet, ninguém nunca veio atrás de mim, na época. Então assim, para aquela época, achei muito difícil, só depois comecei a ter internet. Então, eu acho se hoje com a internet que a gente tem, dando um pouco mais direcionamento, (...) tinha que ter chegado na gente, feito uma reunião, olha vocês, não, esses cotistas somos em nove, tipo a ADM e você fizesse a matrícula, tipo chamassem a gente assim e um apoio psicológico, um apoio ali mesmo, olha vocês são iguais, sei lá. Eu acho que tem que ser mais estendido (Ex-Cotista 9).

No momento da inscrição que eu fui saber, na parte de cotas. Na época o meu entendimento era só outra forma de concorrência, vamos assim dizer, estava possibilitando para quem fosse de escola pública ou se declarasse afro descendente. E aí então eu optei, na ocasião até eu confesso um sentimento de insegurança, eu falei assim: " Se eu não conseguir no geral, pelo menos eu tenho um plano B ou C". Na ocasião foi esse meu entendimento. É claro que com o projeto, com a entrada na faculdade, você entende toda a dimensão das cotas (Ex-Cotista 13).

Tudo que eu passei para chegar aqui e aí vem alguém que não estudou nada e vai entrar, como assim? Eu era contra. Aí quando eu fui fazer a inscrição da UEL e perguntavam a sua cor, né. Até então eu não sabia como funcionava as cotas, nem me interessei, na verdade eu fui entender mesmo quando perguntaram para mim qual era a minha cor. Aí eu: " Eu sou negra, né". Isso eu sabia. Então tinha amarelo, branco, pardo... Tinha cinco cores, uma coisa assim. Depois perguntava se eu era de escola pública, coloquei. Aí no dia da declaração não perguntaram se era negro, não tinha isso, você ia direto "pra" cota, aparecia na inscrição e aparecia como cotista. Eu fiquei passada, eu achei um absurdo: " Como assim, eles me colocaram direto nas cotas, o que é isso", cheguei em casa revoltada, porque na época era mico né, não tinha essa ideia, quando a gente não sai do mesmo lugar, é mico (Ex-Cotista 16).

Que pudéssemos de igual para igual fazer uma prova sem ter que ler que isso é muleta ou ajuda ou "coitadismo", pois só quem vive desse lado do muro sabe como as coisas são (Ex-Cotista 17).

Eu lembro que estava começando naquela época inscrição para cotas né, aí eu vi lá inscrição para cotas, declarar negro e tal, aí eu vi como uma opção mesmo não sabendo profundamente né, eu li e tal e falei: "vou me inscrever" (Ex-Cotista 18).

Explorando as falas, temos um contexto ao qual ressurgem alguns argumentos. Medeiros (2005) expõe que, num primeiro momento, subverte-se o princípio do mérito, ao possibilitar que uma pessoa se classifique num concurso, tal como o vestibular, tendo obtido nota menor do que outras (“tirando vaga”; minha amiga não entrou por causa das cotas), conseqüentemente, pode prejudicar o próprio desenvolvimento científico e cultural do país. Fonseca (2004, p. 77) analisa que não se desconsidera a exigência do mérito no ingresso de alunos na universidade, mas sim, discutir como o mesmo se torna um critério de manutenção de uma classe, de um segmento ou de um grupo social sobre os outros. E devido à falta de esclarecimentos, os alunos desconheciam os fatores impeditores, que são históricos e obstaculizam a entrada em uma universidade pública.

Outro argumento, reside que, no final das contas, seria prejudicial para os próprios negros, que acabariam vítimas do estigma da incapacidade (“pagar o mico”, que é “muleta”, “ajuda” ou “coitadismo”) em que os ex-cotistas desconheciam que a forma como o mérito foi construído historicamente e culturalmente na sociedade brasileira. De acordo com Fonseca (2004, p. 78), isso se deu ao ser imposta a escravidão e o analfabetismo a milhões de pessoas, por quase quatro séculos, somando-se o fato da mesma população ter sido alijada da vida cidadã, principalmente, nas primeiras décadas da República no Brasil.

Contudo, a maior reclamação foi em torno de não saber, de início, como era o funcionamento dessas ações, pela escola de origem do ex-cotista não ter informado e/ou pelo fato de “a imprensa apenas descaracterizá-las”. Ou seja, as ações afirmativas não eram apresentadas como compensatórias ou buscando, realmente, reparações históricas.

Uma vez que a universidade está sob custódia de um grupo elitizado, logo, o seu acesso é para os membros do grupo. Quando as ações afirmativas são legalizadas, a não divulgação e desvirtuação das informações são mecanismos importantes para manutenção de quem pertence as camadas dominantes, ou seja, se faz preciso continuar os impedimentos para impossibilitar a entrada da população que foi alijada da vida cidadã, a negra (FONSECA, 2004, p. 78).

Os estudantes conheceram os motivos das cotas raciais no decorrer da Graduação, à medida em que se envolviam em discussões com veteranos, ou em projetos de iniciação científica, ao receberem bolsas sociais ou ao desenvolverem

pesquisas. Enfim, começaram a tratar a temática racial. Vejamos algumas falas:

Essas meninas elas eram todas de São Paulo e aí a gente já comecei a participar das discussões, nunca tinha participado da discussão racial, não conhecia a temática, e tal mas a gente foi se fortalecendo alguns laços gente acabou virando muito amigo e algumas dificuldades que eu tinha por exemplo, essas dificuldades de sociabilidade que pra mim era um território totalmente estranho, uma coisa muito diferente isso aí já foi sanando com essas meninas, ou seja, eu fui procurar bolsa pra conta da grana e já acabei arrumando alguns laços (Ex- Cotista 1).

Eu procurei me fortalecer teoricamente do que eu estava fazendo lá dentro. Gente eu não posso cair aqui de paraquedas, aí eu fui aprender o que era as relações raciais no Brasil, fui aprender o que era sistema de cotas, por que o sistema de cotas, se era um grande favor que estavam fazendo pra mim, como foi me colocado, ou se senão era um direito que eu tinha. E tudo isso eu tive que aprender por mim mesma (Ex-Cotista 6)

Quando eu entrei em um projeto de pesquisa no primeiro ano que era para traçar o perfil dos estudantes da UEL e eu tive contato com as outras áreas, com os outros estudantes, eu acho que foi um pouco mais impactante, principalmente por ter sido aluna cotista. Aí deu pra sentir um pouco de resistência que existia mesmo, a questão das cotas, por exemplo (...) E aí nessa pesquisa que foi o que mais me chamou a atenção, a gente tinha acesso aos questionários que tinham sido aplicados no ano anterior com os alunos de todos os cursos sobre a opinião em relação as cotas. E aí ficou tão gravado assim na minha cabeça que a gente tinha que ler, né, era questão aberta. Então dizendo que a gente não acompanharia, não ia conseguir acompanhar as notas, acompanhar o desenvolvimento, era muito absurdo, muito gritante. Aí eu acho que começou (...). Na verdade, eu não tinha dimensão de tudo isso, começou a me chamar atenção (Ex-Cotista 8)

Aí nesse intervalo de tempo, eu conheci um amigo meu que formado em direito, ele fez a monografia da especialização dele, referente as COTAS, defendendo as cotas sobre o empoderamento, como negro sobe ao poder, então, aí e me usurpava, quando alguém falava alguma coisa, eu não tentava confrontar, sempre falava olha a questão não é, não tem juiz negro, é somente um professor e tem várias categorias de negro subindo (Ex-Cotista 9).

Acho que a permanência (foi difícil). Eu comecei a dar aula em 2010, porque assim, meu pai faleceu um ano antes de eu entrar na universidade (Ex-Cotista 10).

É claro que com o projeto, com a entrada na faculdade, você entende toda a dimensão das cotas... E assim, depois... É que a gente não consegue no momento, mas a metodologia me deixou um pouquinho frustrado, porque eu cheguei a passar no vestibular e quando eu vi a classificação, eu passei no geral, em escola pública e em cotas pra negros... E no meu entendimento, na minha inocência, eu achei que era o seguinte... Já que ele passou no geral, as cotas pros negros ele vai passar para o segundo ou assim vai indo, sabe. Mas, não. É o contrário, vem das cotas para o geral, né. Então isso aí que eu

fiquei meio frustrado, falei: “Nossa, se eu soubesse que ia tão bem, não tinha nem me candidatado para deixar para uma outra pessoa” (Ex-Cotista 13).

Após o ingresso eu fui entender melhor sobre as cotas, por que, como surgiu e tal... Participei de vários debates, várias coisas dentro da faculdade. (Ex-Cotista 18).

É interessante que, ao participar de um projeto de pesquisa sobre o perfil dos alunos, a Ex-Cotista 8 trouxe a questão do rebaixamento cultural tecnológico e educacional que, segundo Fonseca (2009, p. 112) foi fruto de concepções darwinistas de Arthur Gobineau (final do século XIX) e de Lucien Lévy-Bruhl (início do século XX) de que os negros tinham uma consciência pré-lógica, sem levar em conta um contexto em que o sistema educacional do país (século XX) passou por períodos ditatoriais no qual a formação crítica e consciente não era o foco principal e, portanto, quem podia acessar boas escolas teve condição privilegiada em relação àqueles pertencentes às camadas populares (em sua maioria, pobre e negra), e por isso, não tiveram acesso. Tanto que vimos na tabela 1 os anos de estudos dos pais dos egressos e em seguida as suas ocupações modestas.

8.2.3 Permanência, dificuldades e desafios enfrentados pelos Ex-Cotistas

Até agora, trouxemos informações sobre o perfil dos Ex-Cotistas e suas impressões (anteriores e posteriores) a respeito do sistema de cotas da UEL. Neste subtópico, pontuaremos sobre a permanência, as dificuldades e os desafios que os Ex-Cotistas negros enfrentaram para concluir a Graduação.

Fonseca (2004, 2009) mostra que a implantação de uma política pública exige orçamento. Destaca também que não se promove a igualdade de oportunidades mantendo e protegendo o negro no lugar que os “racistas” determinaram na história social do país, visto que esses mesmos grupos, pertencentes às camadas dominantes, são os que elaboram os currículos e conhecimentos estruturados pelo saber acadêmico.

Nas outras IES (UERJ, UENF, UNEB e UnB), vimos que os primeiros anos foram difíceis para os cotistas, pois tiveram que construir as capacidades intelectuais, com o objetivo de estimular um padrão cognitivo de qualidade para frequentar os

bancos das universidades (FONSECA, 2004, p. 78). Essa construção foi bem árdua e contou com pouco apoio institucional. Os relatos dos egressos da UEL destacam que a permanência foi enriquecida de dificuldades e desafios. Os 20 (vinte) entrevistados enfatizaram enfrentamento de problemas, desde a moradia até questões psicológicas. Ou seja, questões materiais, financeiras, de receptividade nos cursos *etc.*

Em relação à formação da escola básica, alguns cotistas estamparam que sentiram muitas dificuldades, para acompanhar o curso, mesmo em disciplinas básicas como Línguas, Biologia, Lógica *etc.* Assinalaram também que a instituição não preparou uma estrutura para lidar com as questões deficitárias que os alunos traziam dessa formação e relataram sobre impaciência de docentes com relação à isso.

É complicado no sentido, da questão da própria universidade, eu acho. A impressão que dá que ela perpetua ainda uma condição ali dentro social, uma condição de classe mesmo. Ainda tudo é voltado para uma determinada, me parece né, e você tem que ter tempo, você tem que ter uma dedicação e tal e dependendo das condições da situação do estudante é que cotista, e não vai ter todo esse tempo, e independente da questão econômica também, e não sei, não se quer fazer de vítima, mas a luta, você tá sempre na luta, tem uma hora que dá uma cansada. Chegou lá tem que segurar mais ainda(...) E tem a permanência que é uma questão mais cultural. É uma instituição e demora mais a se estruturar, a se adaptar às mudanças (Ex-Cotista 2).

Entrar tive muita dificuldade durante o curso, principalmente nos primeiros anos sim foi um choque muito grande por conta da base um nível de leitura, é exigida pelo curso de Filosofia é a rigor das avaliações dos professores no Rigor da discussão, é tudo isso tive dificuldade mas acho que o maior desafio acadêmico foi a entrada na academia. Ainda não sei se é um acadêmico ainda? Mas entrar foi o maior o maior desafio inclusive para sair foi bem tranquilo. Permanecer foi uma dificuldade também imensa. É verdade talvez eu não saiba mensurar qual foi a maior dificuldade. Dependências? Eu tive uma, tive duas. Uma em psicologia da educação primeiro ano e uma no segundo ano, de lógica 2. Tive colegas que foi um inferno. Sim eu gosto, eu gosto bastante eu acho que foi uma questão de falta de amadurecimento para a lógica ela requer um exercício, que eu não tive, o amadurecimento (Ex-Cotista 5).

O maior desafio foi mesmo a falta de do conhecimento do que era é a vida acadêmica, porque eu tinha uma certa ilusão de que essas pessoas esclarecidas, teria um mínimo de conhecimento, empatia com os alunos cotistas (...). Eu acabei passando por algumas situações bem difíceis em relação a isso, por ser uma aluna cotista negro, dentro de uma universidade. No ano que eu entrei foi o segundo curso mais concorrido, então, e foi bem curioso, quando eu passei todo mundo perguntava para mim, então você passou em educação física? Não passei em jornalismo. E isso deu certo estranhamento das pessoas, porque eles não esperam que você, principalmente na condição em que eu estava naquele momento. Mãe,

trabalhadora, que estudou toda a vida numa escola pública, que passou todas as dificuldades que uma mãe com um filho passa sozinha. (*A Recepção no Curso*) Não, verdade, foi péssima. Eu tive um caso, um caso de um professor específico que nós estávamos apresentando trabalho e era um grupo de 3 alunos, foi o primeiro trabalho apresentado dentro da Universidade. E eram um seminário. Não fazia ideia do que era um seminário, mesmo os outros integrantes do grupo, e a gente fui perguntar para professora como faz um seminário, nós mesmos, como que faz um seminário: “Vai a biblioteca e pega um livro, pesquisa e aprende” foi essa a resposta que gente teve. E a gente fez conforme se faz e os trabalhos que gente fazia, que era a base que a gente tinha né. A gente foi apresentar, quando a gente foi apresentar o trabalho, curiosamente também, era eu, mais um menino, também cotista, e uma outra menina negra cotista também, que estava no grupo. Nós três. Ele cotista de escola pública. Quando a gente foi apresentar o trabalho, ela interrompeu na minha fala, e eu nem comecei a falar, eu abri a boca, para falar a parte do meu trabalho, e a interrompeu e começou a falar sobre o sistema de cotas, de como o sistema de cotas que como era ruim, de que ela, forma geral assim, ela fez um monólogo, ela falou durante, ela tinha 15 minutos para apresentar meu trabalho. Durante 15 minutos ela falou sobre o sistema de cotas, de forma geral desqualificando. E no âmbito geral, ela falou que a escola pública produzia alunos medíocres, e esses alunos medíocres estavam sendo enfiados dentro da universidade, e ela era obrigada a lidar com esse tipo de gente. Eu voltei para casa, (a entrevistada se emocionou). “Algumas vezes eu consigo contar sem chorar”. Algumas vezes, eu consigo contar. Depois de quase 10 anos você tem que trabalhar isso, mas muitas vezes é bem complicado. Eu sei, realmente, muito inocente, achando, que as coisas seriam diferentes, que essas pessoas estariam preparadas para nos receber, preparadas sabendo que gente tem sim déficit de aprendizado, que não foi dado no nosso ensino médio, mas só que dali em diante isso seria preparado para nos. Que eles estariam ali para nos ajudar, e não foi isso que aconteceu. Uma coisa que eu acho que foi uma falha na universidade, é achar que esse aluno que entra é um aluno como todos os outros. Ele não é um aluno como os outros. Ele tem suas especificidades. Depois quando isso aconteceu eu levei, eu acho 15 dias para voltar para aula. Ela simplesmente acabou assim comigo, porque eu falei gente eu estou no lugar errado (Ex-Cotista 6).

Eu ainda consigo ver as grandes dificuldades que tive por ter estudado numa escola pública, infelizmente. Era uma coisa que eu não gostaria de falar, mas eu não posso omitir essa informação de que havia uma diferença grande. Na minha turma, como eu estudava de manhã nós tínhamos uma grande parcela que vinha de escola particular, em 2005 a minha turma da manhã... O noturno não, o noturno tinha outra realidade, mas o matutino era a maioria de fora da cidade de Londrina, maior parte dos alunos de outra cidade do interior de São Paulo e a grande maioria de escolas particulares, ensino privado. Então havia uma diferença (Ex-Cotista 7).

Tinha 3 amigos que faziam psicologia, então a gente dividia a xerox, um tirava um, outro tirava outro e a gente trocava a xerox e um passava para o outro. Consegui terminar as atividades do curso, única coisa que eu tinha dificuldade, pode ser um negócio meu, ou por ser coisa do ensino público era na área de biológica e era uma pedra no meu sapato, era uma das minhas grandes dificuldades, porque eu não tinha tido um ensino médio tão eficaz. Mas em relação à compreensão das matérias do curso de Psicologia propriamente não tive muita dificuldade não. Não lembro além da moradia, acho que eu tive sorte por conta de Psicologia ser um curso barato, como eu

falei não precisei ficar comprando estetoscópios ou umas coisas de enfermagem... Era mais material impresso, eram coisas que... Línguas também, eu não sou fluente em inglês e alguns textos eram em inglês e precisava correr atrás para conseguir ler ou correr atrás de alguém para conseguir ler. Acho que a maior dificuldade era porque o curso de Psicologia era integral. Então, ter que trabalhar era no final de semana e sempre tinha uma carga muito grande, de matérias e livros ou textos para ler (Ex-Cotista 15).

Ao analisarmos as descrições dos Ex-Cotistas, notamos que o percurso escolar se faz importante para um bom desenvolvimento nas atividades acadêmicas. O que garante uma boa trajetória seria a posse de determinado capital cultural, o qual se caracteriza como uma herança puramente social constituída por um conjunto de conhecimentos, informações, códigos linguísticos e, também, por atitudes e posturas que, em sua visão, vêm a ser responsáveis pela diferença de rendimento dos agentes frente à escola. Segundo Bourdieu, para um percurso escolar regular, sem interrupções, a escola exige, consciente ou inconscientemente, de todos os agentes, uma relação natural, familiar, com a cultura e com a linguagem, privilegiando, assim, a relação com o saber, muito mais do que o saber em si mesmo (NOGUEIRA & CATTANI, 1998). A Universidade dentro da sua estrutura cobrou do alunado cotista tal herança, e nesse sentido, houve um choque, pois, os mesmos entraram advindos de uma situação em que negros se inserem numa condição subalterna (resultante das desvantagens acumuladas historicamente), devido as vivencias culturais antigas não serem pautadas no capital cultural cobrado na academia.

Para Nogueira & Cattani (1998), Bourdieu entende que essa relação natural com a cultura, ou seja, a proeza verbal e a competência cultural, só pode ser apropriada pelos agentes no interior de seu ambiente familiar, através da aprendizagem difusa, imperceptível, proporcionada pelas famílias pertencentes às classes cultas. Ele acrescenta ainda que essa familiaridade com a cultura é transmitida de maneira osmótica, até mesmo imperceptível no interior do contexto familiar, isto é, sem qualquer esforço metódico, ela não é percebida como tal e contribui para reforçar, nos agentes das classes “cultas”, a convicção de que eles devem os conhecimentos, atitudes e posturas que possuem aos seus dons, aptidões inatas ou vocações. Como podemos ver, os Ex-Cotistas tiveram acesso a fonte de aprendizagem, no campo da escola pública, pois o ambiente familiar era composto por pais com pouca escolaridade (em sua maioria com o ensino fundamental, vide

quadros 2 e 3).

Assim como em outras universidades pioneiras, a questão da permanência na instituição esteve atrelada a falta de recursos financeiros. Em sua pesquisa junto aos Ex-Cotistas negro da UERJ, Valentim (2012, p. 117) mostra alguns elementos que atravancam a vida acadêmica estudante, dentre eles as dificuldades financeiras, como não comprar os livros dos quais se têm necessidade no curso, para construir uma biblioteca própria para os estudos.

Os egressos da UEL também tiveram essas dificuldades, por isso utilizaram fotocópias. Vejamos alguns relatos:

A principal dificuldade na época era o acesso a informação e o tempo para ter esse acesso. Suponhamos, você tinha um trabalho para fazer, nós não tínhamos livro, não tínhamos condição de ficar na biblioteca o dia inteiro estudando, a maioria trabalhava de dia e ia pra faculdade a noite. Então quando se questionava um professor que dava um trabalho para fazer numa sexta-feira para levar na segunda, ele simplesmente virava e falava: " Olha, você não faz nada da meia noite as seis". Então você sai daqui e vai estudar, vai fazer. Então não tinha isso de manejar aqui. Ah, não tem livro? Se vira. Eu não tinha acesso a nada, hoje você tem uma condição melhor, com internet, isso e aquilo. É tão pouco tempo de distância de lá para cá, são dez anos, 2005 a 2016 e não tinha nenhum acesso à internet, a faculdade não tinha computadores para ter acesso, se tinha não funcionavam. Não tinha acesso nenhum, nenhum, nenhum. Não era época de smartphone, com wifi aí... Então ia na biblioteca pública pegar livro, tirar Xerox, um passava para o outro. Essa era a grande dificuldade, você não ter acesso a como realizar os trabalhos. Se um não ajudasse o outro, não tinha condição (Ex-Cotista 10).

O material de Direito é um material caro, durante toda faculdade na verdade eu tive pouquíssimos livros, pouquíssimas coisas. Usava muito Xerox, usava muita apostila e biblioteca semanal, não tinha oportunidade de comprar livro, talvez alguns fatores é difícil a gente atribuir isso, sabe. Mas, talvez eu tivesse alcançado o mesmo objetivo profissional se durante o período da faculdade eu tivesse um acesso maior, talvez se após a faculdade eu não precisasse trabalhar de uma forma incessante, bastante incisiva, talvez se eu tivesse o acesso ao material de uma forma mais fácil, dentro e fora da faculdade (Ex-Cotista 11).

Que desafio seria enfrentar essa menor condição financeira, principalmente nessa questão de livros, que não são tão baratos assim, né (Ex-Cotista 13).

Particpei, não fiquei nem um ano com a Bolsa da Araucária, mas eu particpei sim. Acho que logo de início assim, nem tanto, logo depois que eu saí estava trabalhando e tal. Assim depois, começou a complicar um pouco assim, mas o que acabou ajudando assim foram os estágios, mesmo ganhando pouco, mas foram os estágios. Na hora assim o estágio estava sendo uma renda para a faculdade. Eu estava fazendo uma coisa para tentar me manter e para trabalhar também, para não depender de pai e mãe. Uma coisa para me manter e o estágio que me ajudava, compra uma coisa aqui, uma coisa ali, e

tal. Peguei dependência, porque era para acabar em 2009 e eu acabei em 2013. Primeiro porque falta muita base né, por estudar em colégio público assim, falta muita base, eu cheguei muito perdido ainda, você vê que as pessoas estão bem acima e você está em um nível abaixo, aí depende de você para se esforçar mais (Ex-Cotista 18).

Eu tinha bastante dificuldade com material, porque assim, eu morei na casa do estudante um tempo, que era na São Paulo aqui no centro. Então eu ia a pé ou de carona e tinha os 0,70 centavos do Ru, então minha vida era 0,70 centavos do Ru, ir a pé e na época eu ia muito de carona, na época que tinha ponto de carona aqui em Londrina. Em questão de material, por exemplo, eu nunca comprei um livro de psicologia, nunca tive um livro comprado, mas eu tive alguns amigos que me ajudaram muito, o NEA me ajudou muito, a Helena me ajudou muito, a Helena me emprestava dinheiro, me dava dinheiro. Então eu fiquei bastante com o Xerox dos outros e dos dinheiros assim, porque minha mãe nunca me manteve em nada. Com relação a compreensão, eu tive mais dificuldade nas disciplinas de biologia, porque quando eu fiz cursinho eu abandonei biologia, abandonei exatas e biológicas da minha vida, era só de humanas e na UEL, psicologia vai na biológicas, então eu tinha anatomia, biologia, umas disciplinas bem complicadas. Mas, eu passava no seis, assim. Mas, eu tinha uma coisa muito forte da minha mãe, que ela falava que a gente era negro e pobre, então a gente tinha que estudar três vezes mais que o outro, já que é um curso elitizado, eu nunca fui numa festa da psicologia porque eu não tinha dinheiro pra ir, era festa de 50,00 reais, 80,00 reais... Eu não fui na minha formatura de psicologia (Ex-Cotista 19).

Comparando com outras pesquisas (como as que foram realizadas sobre os cotistas da UNEB e Ex-Cotistas da UnB), percebemos algumas proximidades. Santos (2009, p. 221) examina os dados coletados sobre a permanência dos estudantes cotistas da UNEB e indica que as respostas levaram a três grandes grupos de dificuldades:

- a) O de pouca dedicação ao curso pelo fato de o cotista ter de exercer atividade remunerada;
- b) Acarreta deficiências nos conhecimentos básicos necessários ao bom acompanhamento das aulas na universidade;
- c) Falta condições econômicas para se manter estudando.

Concordamos que esses são pontos alheios à própria universidade por se tratarem de problemas socioeconômicos graves e externos à esfera de influência da instituição, no entanto, as IES quando se comprometem a ofertar as cotas e ao abrir o espaço precisam buscar aporte para manter a qualidade da formação, no sentido de evitar evasões.

Já os Ex-Cotistas negros da UnB, de acordo com Sales Santos (2013, p. 195) os 127, cerca de 27,10%, reclamaram de dificuldades na realização da graduação, ou

seja, os três principais problemas manifestados foram:

- a) falta de dinheiro para comprar livros, com 16,30% das respostas;
- b) falta de tempo para estudar porque trabalhava também, com 9,60% das respostas;
- c) porque o horário das aulas era incompatível com o do trabalho, com 8,30% das respostas.

Como se pode observar, no entanto, essa última resposta está associada à anterior, ou seja, à falta de tempo para estudar. Portanto, os dois problemas manifestados pelos Ex-Cotistas que tiveram dificuldades para cursar a graduação foram falta de dinheiro para a sua manutenção acadêmica e falta de tempo para estudar. Mas essa última dificuldade, em certo sentido, também está associada à primeira, visto que os alunos que trabalhavam necessitavam de emprego para se manterem economicamente e/ou ajudar no orçamento familiar, ante a falta de dinheiro.

Na UEL, também verificaremos que os Ex-Cotistas trabalharam durante a Graduação, mesmo aqueles alunos que receberam bolsas de demanda social (Afroatitude, Araucária, entre outras) para auxiliar na manutenção e permanência dentro da instituição. E houve aquele que os pais fizeram empréstimos para ajudar o filho.

Trabalhava de garçom só pra complementar a renda e aí em 2010 no último ano da faculdade eu consegui pegar aula no PSS, mas bem um pouquinho antes ,do início do segundo semestre, uns dos problemas que a gente tem, muitos gastos com xerox (...) questão de trabalhar na informalidade foi uma coisa que aprendi (...) trabalhei em uma pizzaria, uma pizzaria na Maringá (...) É essas as dificuldades, (...) na graduação (Ex-Cotista 1).

Eu trabalhava já nessa época, continuei trabalhando na fábrica. Aí eu arrumei dois, um projeto, que me ajudou muito, mas eu ganhava 120,00. Aí eu dava metade parte para minha irmã, uma outra parte ficava para mim, outra parte era para estudar. Aí eu ia de carro, porque tinha que pagar o passe, eu tinha esse mesmo e carro, que tenho meu até hoje. Era meu e da minha irmã. Então, se eu parasse para ir de ônibus, eu gastava muito tempo e eu tinha que trabalhar, então eu ficava o máximo que dava trabalhando na fábrica, e voltava trabalhava. Então, não ficava chegava a uma hora da manhã em casa né, porque o ônibus até hoje é complicado. (..) Aí, terceiro ano da faculdade foi o ano que pegou aí, eu conseguir um estágio na Embrapa, não me dei bem lá não, teve outros problemas. Aí foi o terceiro ano da faculdade foi ficando muito difícil, psicologicamente e financeiramente, eu tinha uma turma falando de formatura, falando de valores altíssimos, que eu não tinha condições, sai com o pessoal, viajava, eu estava começando a entrar em conflito que eu não eu não estava conseguindo acompanhar eu não sabia

como lidar e meus também não sabiam como me ajudar naquela situação (Ex-Cotista 9).

Em termos acadêmicos não tive dificuldade, ou desafio algum. Já financeiros (...) Se manter fora, foi o maior desafio em toda a graduação. Quando a bolsa atrasava, o que aconteceu algumas vezes a solução era cortar uma refeição ao dia, emprestar dinheiro com amigos (jamais contem a minha mãe isso), e pegar uns bicos, umas aulas particulares (Ex-Cotista 14).

A vida financeira, foi um grande processo de endividamento da minha família para que eu me formasse. (Ex-Cotista 20).

No entanto, teve um Ex-Cotista que estudava na Arquitetura que abandonou o curso por não conseguir se manter.

Entrei na UEL em 2007 e já em 2008 em junho parei o curso por faltas de recursos, um dia meus pais já não tinham mais dinheiro para eu ir a aula e pegar o ônibus, e fui e voltei andando para UEL ,nessa época morava na rua do Zerão , na Anita Garibaldi , foi nesse dia que resolvi desistir e voltar a minha cidade, tive dois trabalhos, primeiro limpava mesas em restaurante e segundo fui estagiário em Arquitetura, nesse período busquei me consolidar e fui visitar os melhores escritórios de arquitetura de SP e entender por que eram os melhores e ao conversar com eles buscar entender sua metodologia para aprimorar e me destacar , não para os outros mas destacar de forma a não pensar somente como se ensina mas viver a arquitetura de outra forma a não ter mais apenas o ponto de vista acadêmico, e sim esse que grandes nomes assim fazem essa arte. Voltei em 2009 tive alguns problemas ainda financeiros a ponto de ficar sem água e nem luz na casa por quase 3 dias, acabei reprovando nas matérias de engenharia e ficando retido um ano, mas me senti mais preparado e extrai o melhor que a UEL tinha e com isso pude melhorar meu modo de fazer essa arte e de entender todo o seu processo, pois muitos professores foram compreensivos e me ajudaram ao longo do curso (Ex-Cotista 17).

A situação de alguns Ex-Cotistas da UEL foi complicada para conseguir terminar a Graduação. E as limitações são bem próximas das que foram apontados em outras pesquisas. Por exemplo, Santos (2012, p. 196), discorrendo sobre a UnB, mostra índices sobre alimentação, transporte *etc.*:

- falta de dinheiro para se alimentar na universidade, com 7,70% das respostas;
- falta de dinheiro para o deslocamento à universidade, com 7,40% das respostas;
- falta de dinheiro para reprodução de textos, com 7,0% das respostas;
- falta de dinheiro para materiais de aulas práticas/laboratórios, com 2,20%

das respostas.

Agregando todas as respostas que indicam falta de dinheiro para dar suporte a uma ou várias atividades ou necessidades relativas ao estudo na UnB, teríamos 40,60%. Já na UEL, o item que não aparece como dificuldade é a questão da alimentação, visto que a instituição possui um restaurante universitário e o este está incluso no aporte institucional, em que os estudantes pagam uma parte da refeição. Os itens todos foram elencados nas entrevistas.

Em questão de locomoção, alguns egressos faziam o percurso a pé ou usavam o ponto de carona para ir e voltar da universidade, por falta de recursos financeiros. Temos as situações em que, além da falta de recursos para materiais dos cursos (Administração, Arquitetura, Artes), havia a questão do uso de computadores, seja porque os laboratórios de informática eram inoperantes (falta de um técnico para dar auxílio) ou porque não o tinham em casa para realização de trabalhos acadêmicos. Assim como na UEL, os cotistas e Ex-Cotistas da UNEB e na UnB salientaram essa questão.

O meu primeiro ano foi muito difícil porque eu não tinha noção do que era a universidade. Então você sai de uma escola pública, eu não sabia, para você ter uma noção, eu não tinha contato nenhum com computador. Então as maiores dificuldades que eu vejo, foi não saber mexer com a ferramenta, uma coisa que no início me deixava apavorada por que eu ia ao laboratório e falava: 'o que eu vou fazer?' E tinha um constrangimento de falar que não sabia. Só que eu conheci pessoas muito legais que foram me ajudando, aprendi muito rápido porque é simples. Mas quando você nunca teve contato com aquela ferramenta, nunca ligou ou desligou um computador, foi um período difícil e também a própria questão financeira (Ex-Cotista 3).

Mas material, coisa que realmente pensa muito e eu tenho um colega que acabou desistindo (...) não terminando por que não tinha de onde tirar. Não deu conta. Principalmente, aquilo que vou falar de novo, aqueles cursos que são considerados os cursos de elite né. O cidadão entra no curso de Odonto, por exemplo por cotas, ele não imagina o tanto de coisa que ele tem que gastar e acaba desistindo. O investimento é alto. E assim, os primeiros anos de cotista, dentro da UEL, de 2006 acho que foi segunda turma a entrar, de cotas, os olhares de alguns professores também querendo acho que menosprezar e desmerecer sua presença ali, que é a questão de nota. Será que o aluno cotista vai ter nota, como um aluno que entrou pela universal? (Ex-Cotista 4).

A gente juntava bolsa, pagava aluguel colocava a trabalho das pessoas na dentro das normas da ABNT essas coisas todas assim. E aí a gente nem comprou um computador. Ah sim, foi de fato assim uma dificuldade e gera

uma necessidade. Foi de fato a ser uma dificuldade e gera uma necessidade para fazer um TCC (...) (Ex-Cotista 5).

Acontece até, alunos deixam de fazer trabalho porque não tem laboratório, porque na verdade não é que não tem laboratório, não tem o técnico, não tem o técnico. E do departamento, isso acontece no Jornalismo. Como você termina o jornalismo sem ter um computador? Todo mundo é obrigado a ter um computador. Minha mãe teve que financiar um computador ela. A gente levou por dois anos, pagando computador, porque falei para minha mãe. Mãe eu preciso fazer, eu preciso ter. Um professor, o professor falou. Ele gente assinar um termo se responsabilizando em terminar a disciplina dele, independentemente de qualquer coisa. Ele fez, ele faz isso com todo mundo. Tem que se virar. Assim, esse é um aplicativo diferente que a gente trabalha com designer, que é a diagramação, do jornal. Em jornalismo, a gente trabalha com designer. Esse professor especificamente trabalha com designer. Ai você não vai instalar o designer num computador de *Lan House* não dá. Não dá porque você. Então ela faz todo mundo assinar um documento, se virar, porque a universidade não tem. (Ex-Cotista 6).

Eu não tive computador, então foi a vida inteira fazendo no papelzinho e o professor falava que queria digitalizado, aí era uma luta para conseguir o computador da biblioteca lá embaixo do CESA, a gente não sabia mexer naquele sistema. E eu não tinha experiência, não sabia nem o que era ABNT, não sabia formatar as coisas. Isso foi difícil mesmo, foi bem difícil. Mas, conseguia entregar, né (Ex-Cotista 8).

Eu lembro disso até hoje, eu tinha um colega meu que ele tinha a financeira. (...) A gente tinha a carteira, a carteira dele assim, que daí tinha um vão e ninguém me fornecia, quando eu via que não ia dar tempo, eu fazia assim: me empresta essa calculadora ai, e levantava e catava calculadora dele e fazia a minha prova. Aí ia me dando uma agonia porque as pessoas não emprestavam, e ia me dando uma raiva porque eu queria fazer também, que eu levantava eu precisava da ferramenta e não tinha. Eu estava na minha, só que assim eu fui muito briguenta para estudar, então a fábrica e estava caindo mais, eu não tinha condições, de ter comprar uma calculadora financeira. Eu só tinha a científica e não tinha a financeira. Eu precisava das duas: uma 300,00 na promoção e a outra 150,00. Meu pai só teve condições. (Ex-Cotista 9).

A UEL, assim como as outras instituições pioneiras, também forneceu bolsas de demanda social para auxiliar na permanência dos alunos. Em 2005 foram distribuídas bolsas pelo Ministério da Saúde (Afroatitude) no valor inicial de R\$241,54 e em seguida foi reajustado para R\$ 300,00. Com o encerramento do Afroatitude as bolsas, como mencionaremos a seguir, eram fornecidas pelo Programa de apoio a ações afirmativas para inclusão social em atividades de pesquisa e extensão universitária, da Fundação Araucária. Os valores, inicialmente, eram de R\$ 241,50 e duravam por 12 meses (PARANÁ, 2006). Houve um período em que o cotista tinha que escolher entre a bolsa ou residir na casa destinada aos estudantes, segundo as

entrevistas.

QUADRO 4 – DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS

Bolsa /Ano	2005	2006	2007
Afroatidade	7	0	0
Araucária	0	5	0
Moradia Estudantil	1 ⁵²	0	0
Outras	0	2	0
Não teve	2	2	0
Não respondeu	1	1	1
Total	11	10	1

FONTE: A autora (2017)

De acordo com o quadro acima, vimos que 75% dos Ex-Cotistas tiveram algum tipo de bolsa. 14% não obtiveram e os 11% não respondeu. Em 2005 quem atendeu a maior parte dos cotistas negros na UEL foi o Afroatidade (vide nota tópico 9.1).

Já a partir de 2006 quem irá se responsabilizar em fornecer as bolsas sociais é a *Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná*, que é uma organização privada de interesse público, criada a partir da Lei 12.020/98, que estabeleceu o Fundo Paraná, criou o Conselho Paranaense de Ciência e Tecnologia; e o Serviço Social Autônomo Paraná Tecnologia. Conforme previsto na legislação e no Decreto 4.684, de 12 de agosto de 1998, a lei da criação da instituição foi regulamentada, tendo existência legal no ano de 2000. Seus projetos são desenvolvidos a partir de três grandes eixos: Fomento à Pesquisa Científica e Tecnológica; Verticalização do Ensino Superior e Formação de Pesquisadores e Disseminação Científica e Tecnológica. Dessa forma, a fundação financia o *Programa de Apoio a Ações Afirmativas para Inclusão Social da UEL*, o qual é destinado a estudantes que ingressaram na universidade por meio do sistema de cotas, para se

⁵² A Ex-Cotista permaneceu um período na casa do estudante e pediu bolsa da Fundação Araucária porque foi morar em uma República. “A única coisa foi que no ano seguinte, que daí eu não queria mais morar na casa do estudante, que eu fui pedir a bolsa do cotista, preferi a bolsa do que morar na casa, né. A partir do segundo ano, no final do segundo ano ou terceiro, você já podia ficar na casa e ter a bolsa, se eu não me engano e eu já estava morando numa república, né. Então... E lá na casa era uma coisa muito ruim, roubavam as coisas da geladeira, você não tinha muita privacidade, o banheiro sempre sujo” (Ex-Cotista 16).

dedicarem a atividades acadêmicas sob a orientação de professores.

Em 2010, a UEL contava com cerca de 500 bolsas para inclusão social, para estudantes em atividades de pesquisa e extensão universitária (PARANA, 2010, p. 52). Na atualidade as bolsas são em torno de R400,00, com 12 meses de duração.

Como dissemos, mesmo com as bolsas, os Ex-Cotista negros faziam “bicos” para complementar a renda, ajudar no pagamento das fotocópias, no vale-transporte *etc.* Ao contrário da UERJ, UNEB e UnB, a UEL, os Ex-Cotistas não reclamaram de gastos com alimentação devido ao fato de o Restaurante Universitário fazer parte do aporte institucional em que os cotistas tinham acesso à refeição pagando 40% do preço (o qual também já era subsidiado). Assim, muitos puderam participar, de forma integral, da vida acadêmica, de projetos e eventos. Desse modo, as reclamações concentraram-se em deslocamento e materiais.

No segundo e no terceiro ano, elas só foram me ensinando os vários meandros na UEL aí eu consegui almoçar mais barato no Restaurante Universitário (Ex-Cotista 1)

Quando eu recebi a bolsa permanência, aí toda parte de me manter na universidade foi em relação a bolsa permanência, a partir daí eu não recebia mais ajuda dos meus pais. Então desde o vale transporte, alimentação na UEL, porque como a gente era aluno do Afro Atitude a gente tinha um desconto no Restaurante Universitário. Então eu passava o dia todo na universidade, eu realmente vivi a universidade, acredito que eu tenha vivido a universidade em função da oportunidade de ter participado do AfroAtitude, senão eu não teria condições de me manter, por exemplo, chegar lá as 8:00 da manhã, que era meu horário de entrada e ir embora a noite. Então eu almoçava e jantava na UEL muitas vezes e participando de eventos, participando de atividades dentro da universidade, não só do curso de Serviço Social, vinculado ao curso de economia, vinculado ao curso de contábeis, vinculado ao curso de geografia, daí vinculado ao curso de ciências sociais, porque daí eu acho que esse é o objetivo da universidade, o tripé lá de ensino, pesquisa e extensão, a UEL ela ofertava isso, só que muitas coisas, por exemplo, a gente tinha que se manter, não podia esperar e eu acredito que eu só consegui me manter na universidade, aproveitando tudo isso no sentido de pesquisa, extensão também, em razão da bolsa permanência (Ex-Cotista 7).

De manhã ia para biblioteca e lia os textos para as aulas. A tarde ia para o CDPH (Centro de Documentação e Pesquisa Histórica) e desenvolvia o projeto. Jantava no RU (Restaurante Universitário) (almoço eu trocava por um sanduiche que levava de casa). E a noite assistia as aulas. Era uma rotina que eu gostava. Com o tempo como passava o dia todo na UEL, e o projeto era flexível, peguei aulas especiais e eletivas no contra-turno (Ex-Cotista 14).

Então algumas coisas que por parte da universidade foram dificultadas, em outro sentido algumas coisas foram facilitadas, como essa questão do almoço e janta, que a gente tinha direito de pagar 0,70 centavos, enquanto a comunidade pagava 1,90 (Ex-Cotista 15).

Então eu ia a pé ou de carona e tinha os 0,70 centavos do Ru, então minha vida era 0,70 centavos do Ru (Restaurante Universitário) (Ex-Cotista 19).

De qualquer forma, tanto os cotistas da UNEB, UERJ e UnB, como os da UEL asseveram ter tido dificuldades econômicas para se manter na universidade. Para desenvolver as atividades na universidade, alguns precisaram construir redes de solidariedade. Segundo Valentim (2012, p. 136), as redes de solidariedade são compostas por diferentes sujeitos e reúnem familiares, colegas de sala, professores e amigos externos à comunidade universitária. Além dos sujeitos serem múltiplos, também o são os apoios oferecidos aos alunos depois que acessaram a universidade, tais como doações e empréstimos de dinheiro para os gastos do curso, empréstimos e trocas de fotocópias, compartilhamento do material didático, estudos em grupo para tirar dúvidas e apoio motivacional. Os Ex-Cotistas da Uerj construíram essas redes.

Remetendo a Florestan Fernandes (2008), podemos entender que esses comportamentos quebram a herança social e o isolamento que obrigaram a população negra a trilhar um caminho aberto voluntariamente após a abolição. E caminho este resultante de degradação que impediu uma organização social, tanto no nível familiar como no de grupos, de modo a criar formas de solidariedade social entre os libertos que os permitissem se fortalecer para competir com os brancos brasileiros e estrangeiros. Conforme os depoimentos, vimos que formas de solidariedade foram construídas, e que isso fortaleceu os alunos no sentido de conquistarem objetivos.

A seguir, verificamos que alguns alunos também criaram outras redes de apoio e de solidariedade na UEL:

No primeiro dia de aula encontrei a M. N., no primeiro dia, já tive aula com ela falei para ela, N. eu sei que tem alguns projetos, como que funciona daí na época era coordenadora do NEAB, era do NEEA. Ela falou assim, vai lá no NEEA que te passo algumas instruções fui lá e calhou de estar tendo uma reunião com alguns estudantes que no caso das meninas que formavam a república Bicho de Sete Cabeças que era N. M. eram 7 negras de São Paulo totalmente engajadas. Entraram antes, eu entrei em 2006 é era só A. P B, tanto é que ela, hoje, dá aula no estado. Essas meninas elas eram todas de São Paulo e aí a gente já comecei a participar das discussões, nunca tinha participado da discussão racial, não conhecia a temática, e tal mas a gente foi se fortalecendo alguns laços gente acabou virando muito amigo e algumas

dificuldades que eu tinha por exemplo, essas dificuldades de sociabilidade que pra mim era um território totalmente estranho, uma coisa muito diferente isso ai já foi sanando com essas meninas, ou seja, eu fui procurar bolsa pra conta da grana e já acabei arrumando alguns laços (Ex- Cotista 1).

Eu ia ao laboratório e falava: 'o que eu vou fazer?' E tinha um constrangimento de falar que não sabia. Só que eu conheci pessoas muito legais que foram me ajudando, aprendi muito rápido porque é simples (Ex-Cotista 3).

O meu TCC de Artes foi sobre bonecas negras e africanas. Ia fazer trabalho com bonecas. Então no primeiro momento foi recusado pela primeira banca, aaha isso não tem futuro. Quem abraçou foi a Helena, então vamos fazer assim vamos fazer e aí saiu com 10, fiquei muito feliz no final (Ex- Cotista 4).

Eu namorava uma mocinha de Psicologia, gente morou junto, houve no último ano da faculdade eu saí de casa e fui morar com ela também estudante tal. E e ela comeu pão que o diabo amassou (...) para fazer projetos ela estudava bastante mesmo, da gente ter uma vida acadêmica bem intensa assim, se ajudamos bastante por um por um período muito, muito, muito rico (Ex-Cotista 5).

Eu trabalhei, também fiz um estágio em comunicação empresarial, eu fiz assessoria de imprensa Sanepar, no último ano da graduação. Mas mesmo assim, eu sai com essa experiência, não foi suficiente para formar, acho que formar uma rede de contatos rede de contatos para que pudesse ser indicada para alguns trabalhos, curiosamente, por essas pessoas eu fiquei sabendo que para outras pessoas teve indicação, mas eu não foi indicada, né para alguns lugares, mesmo com o meu pedido. Assim, tentei mas não deu muito certo. Ai, eu por orientação da professora R., ela falou para mim dessa dificuldade da área do jornalismo em si, como um todo, mas especificamente aqui Londrina da cidade de Londrina, por ser uma cidade com o pensamento totalmente provinciano e conservador, então a minha alternativa seria, a melhor alternativa para mim seria a área acadêmica (Ex-Cotista 6).

Então eu tenho que estudar para passar em outro concurso público". E aí eu tinha uma chefe muito gente boa que era assistente social e a gente trabalhava no setor de educação permanente, ela até falava " Não, D., eu passo aqui os projetos pra você ajudar a escrever", então ela até me dava um pouco de autonomia pra eu não me sentir tão mal (Ex-Cotista 7).

E minha mãe tinha dinheiro guardado para uma mensalidade e uma prova, e uma passagem. Ela falou assim: faz. Vamos dar um jeito, tudo vai dá tudo certo. Aí eu fiz eu sabia que eu não podia ir mal nas provas, eu tinha sim aquela sequência. Aí fui aí as aulas começaram, estava estudando fazendo a especialização aqui e ai cheguei no auge da gastança de estudos que era 600,00. Naquela situação, somando assim, tudo né aí eu fui fazer a primeira prova, cheguei em São Paulo (Ex-Cotista 9).

Eu tinha o acordo dos meus pais né, então eu realmente nunca precisei assim abrir muito mão de nada. Comprava xerox da matéria que eu precisava mais

de nota, que eu me interessava mais, pegava o livro na biblioteca. Tinha 3 amigos que faziam psicologia, então a gente dividia os xerox, um tirava um, outro tirava outro e a gente trocava os xerox e um passava pro outro (Ex-Cotista 15).

Em questão de material, por exemplo, eu nunca comprei um livro de psicologia, nunca tive um livro comprado, mas eu tive alguns amigos que me ajudaram muito, o NEEA me ajudou muito, a Helena me ajudou muito, a Elena me emprestava dinheiro, me dava dinheiro. Então eu fiquei bastante com o xerox dos outros e dos dinheiros assim, porque minha mãe nunca me manteve em nada (Ex-Cotista 19).

Ganhei a maioria dos livros que precisei de presente do patrão do meu pai e muitos familiares me ajudaram (Ex-Cotista 20).

Os Ex-Cotistas, em seus relatos, trazem a importância de se ter uma alguma forma de “organização social”, para estudar e cumprir as obrigações da graduação. E podemos dar crédito ao fato de as cotas raciais terem possibilitado isso, mesmo que alguns cursos aleguem não conhecer os pares da sala, principalmente, naqueles de maior concorrência, como Administração, Psicologia, Direito. Analisando, verificamos que as ações afirmativas dá sequência ao que as primeiras organizações negras se propuseram, ou seja, promover um clima moral que iria produzir o surgimento do “novo negro” (Frente Brasileira Negra), bem como estimular o integrante desse grupo a tomar consciência de sua situação numa perspectiva objetiva (Teatro Experimental Negro).

Nesses espaços criados pelas bolsas de demandas social os entrevistados adquiriram consciência de “serem negros”, conheceram a realidade social dessa população, identificaram-se como agentes sociais importantes e reconheceram-se como indivíduo, como lembra Axel Honneth (2003, p. 137). Uma vez que o negro é reconhecido como um membro da sociedade, esta expressão implicitamente associa-se à uma afirmação sistemática que corresponde à experiência de reconhecimento de um modo de auto relação prática no qual o indivíduo pode estar seguro da sua identidade.

8.3. Avaliação geral dos ex-cotistas sobre as Cotas Raciais da UEL

Partindo da questão do reconhecimento, entendemos que os egressos Ex-Cotistas negros creditaram a introdução na academia pelas cotas raciais como a

oportunidade de se situarem e descortinarem a importância das mesmas, discutindo o seu papel enquanto agentes sociais. Por isso, ao avaliarem as cotas raciais, eles expõem as contribuições, os avanços e retrocessos delas, nos âmbitos pessoal, acadêmico e profissional, principalmente, no sentido de pensar as situações que abarcam preconceito, discriminação e racismo.

Os relatos do Ex-Cotistas 1 e 2 revelam que serem cotistas os estimularam a passar por um processo de aprendizagem ao qual puderam conhecer e discutir a questão racial e, ao mesmo tempo, obrigou-os a repensarem e analisarem posturas, comportamentos e a perceber a presença negra em determinados lugares, como na academia, e em suas regiões de residência. Tais observações produziram trabalhos tanto de conclusão como artigos científicos, com intuítos de entender essas questões:

Num primeiro momento veio o susto. Só passei aqui por causa das cotas! E agora que eu faço? Será que eu dou conta? Será que eu tenho inteligência suficiente para conseguir acompanhar essa galera? Por que eu falei nossa era meio pesado né, mas aí eu acho que o diferencial foi *a participação no projeto de pesquisa e já caí com pessoas que já tinham uma certa experiência* (...). Nas meninas que formavam a república Bicho de Sete Cabeças que era N.. M... eram 7 negras de São Paulo totalmente engajadas. (...)Essas meninas elas eram todas de São Paulo e aí *comecei a participar das discussões, nunca tinha participado da discussão racial, não conhecia a temática* (...)Tanto é que elas me contaram histórias as quais eu não vivenciei, tipo de crianças negras passando sabão, passando escovinha no corpo para tirar a cor da pele. Eram umas coisas que eu fui me inserindo, nossa gente não conhecia muito isso. *Essa galera de São Paulo tinha uma outra vivencia, querendo ou não sou londrinense, nasci aqui, e o racismo em Londrina é muito velado, muito velado, porque o negro está no lugar dele, o branco no lugar dele e ninguém nunca discutiu essa história* (...)Um das coisas que senti verbalizada foi que sai do União, eu morei quando foi morar na nova república, eu morava na Humaitá. E aí, *no tcc, na verdade era sobre território e racismo, que vou colocar a questão do ser negro no união e ser negro no Quebec, eram coisas totalmente diferentes, mas nunca houve verbalização. Mas sempre havia um estranhamento.* Esse estranhamento tipo acabava limitando a minha forma, eu sempre tentava andar o mais, como posso dizer, o mínimo suspeito possível, até a vizinhança mesmo, sabe. (Ex-Cotista 1)

O sistema de cotas foi muito importante porque houve uma reflexão maior especialmente em relação à questão do negro para se identificar. Ouvir uma reflexão maior principalmente em torno da questão do negro embora - eu não tenho participado de discussões exatamente ali - meu objeto pesquisa era outro, embora perpassasse pela questão do negro (...) Mas assim me fez refletir sobre o negro e na universidade na universidade quando eu entrei pelas cotas comigo entraram 3 só eu, no fim das contas, consegui terminar. Mesmo com a cota não atinge, eu ainda sou exceção sabe é o curso de Ciências Sociais imagine outros cursos e isso me fez pensar bastante. A postura do negro e ali é outra. Eu acho que a postura do negro ali é política . Quando ouvi meus amigos negros falar em pesquisa deles que tem uma

postura política ali, que acho importantíssimo para a universidade. Ter esse tipo de postura para mim foi muito importante. (Ex-Cotista 2).

Desdobrando as explanações, vimos que a cota racial, como política afirmativa, teve consequências, uma vez que buscou promover o desenvolvimento de uma consciência “adequada, politicamente organizada, crítica”, em alguns cotistas. Isso remete à possibilidade de quebra do que Ianni (1988, p. 97) chamou de “consciência ‘ingênua’ alienada”. Entendemos que essa quebra pode ajudar a mudar a ideia de subalternidade nas gerações negras seguintes. Como apontam os Ex-Cotistas 3, 8 e 19, estar nos espaços e participar de projetos proporcionam transformações nas formas de pensar e no engajamento.

É já é bem diferente tipo em 2005 houve uma mudança mais significativa. E de 2005 para hoje eu sinto uma diferença enorme sabe, a diferença, por exemplo, que eu não consigo me imaginar pensando hoje como pensava logo nos primeiros anos, então hoje o debate sobre as cotas, já está muito além dessas questões, embora as pessoas usem, dizem quem estuda já sabe que a questão avançou muito mais do que isso, só que hoje vejo uma diferença imensa, (...). Antes era uma coisa, assim, totalmente fora da normalidade você naquele espaço ali. É isso que eu falo, quando você entra nos espaços, onde a sua representação é mínima ou não existe ainda que não ocorra situação de racismo explícito, você sente mais, é um espaço que parece que não era pra você, por mais você tenha sido bem tratada, bem recebida, é um espaço que ele não pertence a você e ao seu grupo né, é ocupada por outra” (Ex-Cotista 3).

E quanto mais a gente tem consciência desse processo, aí que a gente quer se apropriar dos lugares (Ex-Cotista 8).

Eu fui coordenadora do juventude negra de Londrina, por três anos, quatro anos... Porque assim, o NEAA abriu várias coisas né, daí eu ia muito pra Curitiba, muito pra Curitiba, aí eu conheci o juventude negra e aí trouxe pra cá. Na verdade, já tinha aqui antes, mas não ia para frente, aí eu participei de alguns eventos, aí entrei para a coordenação e a gente fez vários eventos aqui. *A gente se enxerga no outro, no NEAA foi muito forte isso, eu podia me enxergar nas outras pessoas, eu consegui ver meus iguais e aí (...)*. Agora eu brigo, virei briguenta agora (*risos*) eu brigo muito, muito, muito. Aí eu fui para o Fórum, aí *entrei em um coletivo agora também para mulheres negras que chama coletivo (...)* que é um coletivo que está funcionando, que continua também e agora eu tenho uma cadeira no conselho da promoção da igualdade racial (Ex-Cotista 19).

Alguns Ex-Cotistas, em suas narrativas, expõem que a convivência na instituição ajudou a fazê-los perceber que as ações afirmativas não é uma dádiva ou privilégio. Os que participaram ativamente nos espaços mais politizados (como os

centros acadêmicos, o AfroAtitude, núcleos de pesquisa como o NEAA (Núcleo de Estudos Afro Asiáticos) mostram uma percepção diferente da cota racial. Eles entendem-na como algo que, preenche a lacuna entre o legal e o social, os direitos dos indivíduos e os limites postos sobre eles por causa de sua suposta pertença a um grupo. Também acham que as políticas de cotas constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que esta deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. Por meio delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva (PIOVESAN, 2005, p. 46). É uma forma, de fundamentar o olhar sobre as condições objetivas, as quais as pessoas negras estão inseridas.

Eu acho bacana, eu acho que você se enxergar enquanto cidadão acho que isso só acontece a partir do momento que você entra numa universidade, um sujeito de direitos que aquilo é um direito e não um privilégio e que ninguém está te fazendo um favor principalmente. Mas isso você só descobre depois que entra. E, muitas vezes as pessoas ainda tentam fazer com que você se confunda, demonstrar que é verdade eles estão fazendo um grande favor para você e não é, então é meio que uma briga intensa entre dos dois lados. E acredito que essa mudança toda de um universo que se abriu na minha frente depois que eu entrei na universidade (Ex-Cotista 6)

Eu acho que ela vem sendo uma das poucas medidas de inserção mesmo dessa população que há muito tempo foi excluída, que foi discriminada. É a nossa forma de chegar de algum jeito e ainda é muito mínimo ainda, é muito pequeno, não dá para considerar como algo grandioso ainda, sabe. Claro que é um avanço, é sim um avanço interessante. Mas, se não fosse as cotas hoje eu não teria entrado na universidade, talvez tentasse de outras formas ou não, não sei... Mas, não só pela minha experiência, mas também de outras pessoas, a gente só vê profissionais em alguns espaços por conta principalmente disso, das cotas, se não... Daí eu acho que é um pouco nesse início, de reconhecimento, não vou dizer que é de valorização, mas de reconhecimento desses grupos em alguns espaços só começou por política desse tipo. (Ex-Cotista 8).

É um meio de igualar a sociedade, já que a própria Constituição brasileira fala que nós tomamos somos iguais, onde há essa igualdade? Onde o rico entra na faculdade e o pobre não entra? Onde o negro é preso e o branco não é preso? (Ex-Cotista 10)

Penso que as cotas são fundamentais se quisermos realmente superar os efeitos da escravidão. A escravidão enquanto divisão do trabalho pode ter ficado no passado, mas enquanto divisão social ela ainda se faz presente (Ex-Cotista 14).

Olha... assim, a parte social eu acho que ela serve (...) no sentido de igualdade a longo prazo. Assim, você intervém no que vem acontecendo na

história, né, para você dar condições para aquele pessoal que não tinha condições até aquele momento. Essa geração com essa oportunidade terá condição melhor e com essa condição melhor, tem a esperança de que seus filhos ou as próximas gerações não precisem. Então, no meu conceito seria uma medida temporária de emergência, para que você mudasse o curso e dali já permitir que se ande sozinho, né. (...) (Ex-Cotista 13).

Eu avalio as cotas como uma medida necessária, (...) eu acho que ela abriu muito espaço, nos últimos 10 anos, mais ou menos uns 10 anos. Por isso que é um avanço muito grande da política brasileira em termos de acesso real, a população vulnerável, de acesso a oportunidade (...) é uma questão de possibilidade de acesso entre o público, entre o ensino público básico e o ensino particular superior. Eu acho que teve muito avanço e a gente tem estatística para mostrar. (Ex. Cotista 15).

Nas descrições acima, tratamos das narrativas de Ex-Cotistas, dando ênfase aos avanços de estar na Universidade e assim ter uma formação sobre a realidade racial em que o negro está inserido. A intenção foi mostrar que a instituição fornece alguns arcabouços que podem mudar a leitura de mundo das pessoas, em que o negro aparece numa condição inferior e subalterna e assim, adequar uma nova forma de consciência, que estimule transformações nessa situação.

Nos parágrafos seguintes, discutiremos os pontos que atrapalham ou retrocedem a viabilidade das cotas raciais, como as demoras para as conclusões de cursos e as evasões (afinal, como qualquer aluno, o cotista pode trancar a matrícula, desistir ou abandonar a universidade). Pontos cruciais levantados pelas outras IES (UERJ, UNEB e UnB), como a permanência e o aporte institucional, são fundamentais para o sucesso do cotista durante a graduação, para, produzirem bons “profissionais para o mercado de trabalho” (FONSECA, 2009, p. 112).

Alguns egressos apoiam as cotas raciais, mas sugerem que deve haver outras diligências paralelas, para que tenham maior efetividade. Em concordância com o trabalho de Maria Santos (2009, p. 106) sobre cotistas da UNEB, trata-se de um equívoco pensar que as cotas de acesso ao Ensino Superior por si só serão responsáveis pela redenção dos que por elas ingressarem numa IES, tendo em vista ser esse apenas um aspecto da problemática que as envolve: as condições de permanência e sucesso do cotista.

Os ex-cotistas da UEL relacionados abaixo demonstraram preocupação com a permanência (principalmente, nos cursos integrais), com a aquisição de materiais, com a questão da proporcionalidade (se esta não era uma forma de exclusão), entre

outros fatores.

Assim, eu avalio inicialmente como positivo, mas é pouco. Eu acredito que há outras ações que devam existir nesse meio para inclusão, permanência dos estudantes, eu acho que é irrisória a porcentagem de inclusão, bem baixa ainda e a forma como ela é aplicada em algumas situações ela acaba sendo excludente, porque a concorrência é entre os negros. Então você não reserva as vagas, você reserva a quantidade mínima de negros. Na minha época era 20% dos inscritos⁵³, ou seja, se tivesse menos inscritos, haveria um, dois e é o que aconteceu no curso de medicina. Então não se trabalha inclusão (Ex-Cotista 7).

Eu apoio as cotas, mas também acho que tem que ter um senso para todas as categorias né. Não só as cotas, para negros, mas as cotas. Eu também, concordo com essa ideia de não ter cotas, mas pensando dentro de um mundo ideal – mas no mundo real tem que ter cotas. Será que só essa porcentagem? Eu fico me perguntando será que essa porcentagem não está muito baixa? Eu fico assim, quem são essas cotas, eu nunca achei? Nunca achei. Exatamente, aí fico as vezes eu fico a me perguntando, quando eu ouvi você falar, será que não tinha que ter chegado na gente, feito uma reunião, olha vocês não, não esses cotistas somos em nove, tipo a ADM e você fizesse a matrícula, tipo chamassem a gente assim e um apoio psicológico, um apoio ali mesmo, olha vocês são iguais, sei lá. Eu acho que tem que ser mais estendido (Ex-Cotista 9)

Eu acho que tem alguns cursos dentro da universidade que as cotas ainda são bastante fortes (...)em outros cursos, como em medicina e psicologia, é pouquíssimo, pouquíssimo. (Ex. Cotista 15).

Para quem não tem nada a saúde é moradia, para quem não tem nada, saúde é educação, saúde é isso, saúde é aquilo.... Então eu acho que é isso, dar visibilidade para as diferenças e poder olhar um pouco para essa complexidade. Não é só dar a vaga, as vezes a pessoa não tem onde morar, não dá para trabalhar, precisa garantir que a pessoa vá se alimentar. Então assim, o básico né, é básico. Você ir na biblioteca, ter um Xerox, é ter saúde. Então, tem quem fala isso também, porque "Não tem um computador para fazer os trabalhos, para poder fazer os artigos", (...) Precisa de um acompanhamento psicológico, precisa fortalecer, precisa chamar, sei lá (...). Um grupo, ouvir, entender mesmo, porque a gente entra e fica lá. Eu nunca fui numa reunião para cotista, por exemplo. O motivo é fortalecer, é sensibilizar esse grupo, falar mais. Mas nunca teve um debate, pelo menos enquanto eu estava, nunca teve um debate lá no CCB sobre as cotas. Porque a gente ouvia sim no corredor sobre cotas, e assim, eu nunca sofri preconceito? Eu sou uma negra, estar lá já era algo, já era um estranhamento. Tem 40 pessoas na turma e tem duas negras, então eu acho que tem que conversar mais sobre isso, porque só tem duas? Porque só tem duas, né? (Ex-Cotista 16).

⁵³ Em 2011 após a avaliação do sistema houve a exclusão da proporcionalidade, o vestibular da UEL passou a reservar em todos os cursos 40% das vagas para estudantes da escola pública e, para os negros a metade desse percentual (SILVA, 2014, p. 228).

Eu tenho um colega que acabou desistindo, não terminando porque não tinha de onde tirar. Não deu conta. Principalmente, aquilo que vou falar de novo, aqueles cursos que são considerados os cursos de elite né. O cidadão entra no curso de odonto, por exemplo por cotas, ele não imagina o tanto de coisa que ele tem que gastar e acaba desistindo. O investimento é alto (Ex-Cotista 4).

Eu acho que ela foi bacana porque eu acho que ela realmente deu o acesso, porque assim, essas questões eram questões de acesso e permanência, a parte mais difícil é a permanência e eu acho que as cotas têm que bancar esse lado também, porque você pode entrar na faculdade, mas não consegue terminar ela. E o curso integral, por exemplo, se a pessoa é de fora, quem é de londrina pode ter família e tal, mas dependendo da região também, da situação financeira, também não terminaria o curso. Acredito ainda que isso é um meio paliativo, que essa não é a solução, mas acho que é extremamente importante e talvez ela precisa melhorar a questão da permanência. Mas, assim, eu acho que é muito rico ver o quanto a UEL assim, ela enegreceu, pelas cotas. E o empoderamento também que as cotas trouxeram, querendo ou não, com questões positivas e negativas. (Ex-Cotista 18).

Não adianta inserir o negro na faculdade sem fornecer suporte para o mesmo durante o curso. Foi minha dificuldade. Ainda sou a favor das cotas, mas a vivência no curso me fez questionar a real validade da cota para negros (Ex-Cotista 20).

Identificamos também nas falas que há aqueles ressabiados com as cotas, que declaram apoio e acham que abrem espaço em lugares onde o negro não aparece, mas entendem que deveria haver uma forte melhora do ensino básico, pois isso ajudaria a dar melhores condições de acesso e permanência ao futuro ingresso no ensino superior e em outras modalidades educativas.

São medidas que a curta prazo igualam as oportunidades(...) vejo até que se arrumaram como motivo e ponto de conversão para uma vida melhor, uma expectativa e esperança de dias melhores. Contudo, gostaria que fossem paliativas e com anos passando, que o ensino básico fosse melhor, a ponto de que pudéssemos de igual para igual (...) eu gostaria de ver os netos meus e desses cotistas em igualdade e em maior número no ensino superior e técnico. (Ex-Cotista 17).

Não é na graduação que isso deve mudar, todo mundo já tem uma base. Agora se no colégio público tivesse um ensino bom, daria para entrar de igual para igual. As pessoas pensam você está entrando de um jeito mais fácil e não é, não tem nada ver, acho que é até pior. Às vezes você está se matando mais para fazer as coisas assim, não sei o que, pelas condições, às vezes, pelo ensino, sei lá, eu tive muita dificuldade para coisas básicas que aprenderam no Ensino Médio e eu fui ver na faculdade, então eu acho que é muito importante sim. É caso a caso ou é uma coisa assim. De utilizar uma cota, em que a lógica pode estar no mesmo grau ou não, e não pode pensar se a pessoa teve esse ensino, ela não pode entrar ou pensar: “a pessoa é negra, tem que ralar mesmo, do jeito que ela for ela vai conseguir entrar ou

não”. Acho que é uma maneira, às vezes, de entrar, as cotas, estudando ali com o pessoal, mas não como uma fatalidade. Você estar entrando ali e é uma forma mais fácil (...) É bom para brigar um pouco, com essa visão de não ver pessoas que são negras em cargos superior dentro de uma empresa, que a gente antigamente não conseguia ver, pessoas negras fazendo papéis principais em cinemas, aqui no Brasil só fazia o pessoal com papel de mordomo. As coisas vão mudando aos poucos (Ex-Cotista 19).

As entrevistas com os egressos levam-nos à seguinte inquietação, a qual já havia sido descrita por Fonseca (2009, p. 117): não se pode financiar o ensino superior abandonando outras modalidades de ensino necessárias à população negra e ao país como um todo. Por isso, reconhecemos que a implementação de políticas focadas, desconsiderando as universais, não resolvem os problemas que levaram e/ou mantiveram boa parte da população negra em situação subalterna.

Na argumentação de Fonseca (2009, p. 118), políticas focadas operam na distinção, isto é, na discriminação positiva de um em relação ao outro, enquanto que políticas universais visam igualdades genéricas e, aparentemente, entre indivíduos. Desse modo, as políticas públicas só seriam eficientes se estivessem voltadas para a correção de lacunas das políticas universais, propiciando um atendimento universal à população vulnerável e sem abandonar as camadas médias da sociedade.

De qualquer forma, os dados expostos na Parte I mostram uma mudança no panorama da escolarização (fundamental e média) e também que o ensino superior continua restrito a poucos. Já na Parte II discutimos a extensão de vagas nas IES: expomos que, ao longo de uma década (2004 a 2014), houve a combinação de um conjunto de políticas voltadas à inclusão de setores historicamente excluídos da educação superior e como medidas direcionadas à expansão do sistema de educação superior no Brasil. Sobre estas, entre as medidas mais importantes, Heringer cita a expansão do número de vagas em instituições federais de ensino pela criação de novas instituições, novos cursos e a ampliação deste para o período noturno. Entre 2003 e 2013, por exemplo, foram criadas no Brasil dezoito novas universidades federais (HERINGER, 2014, p.21); e como vimos, também a UEL ampliou suas vagas em 2,65% pois, em 2005, elas eram em número de 3.010; dez anos depois, passaram a ser 3.090.

Outras medidas de expansão importantes foram a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2004, com a concessão de bolsas custeadas pelo governo federal em instituições privadas de ensino superior, bem como a

ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (fies), ao longo dos últimos anos. As políticas de ações afirmativas adotadas ao longo da década por instituições federais e estaduais de educação superior também contribuíram para esta ampliação do acesso, após a adoção da reserva de vagas para estudantes de escola pública, pretos e pardos (HERINGER, 2014, p.22).

Alguns dos ex-cotistas que entrevistamos relataram ter participado de seleções anteriores, e assim, conseguiram bolsa no Prouni, mas deixaram quando conseguiram entrar na UEL pelas cotas raciais.

Eu prestei vestibular duas vezes não tinha passado. Aí eu prestei Prouni ganhei bolsa, fui fazer direito na PUC fiz um ano direito na PUC e prestei sociais na UEL. Ai passei em 2006 pelas cotas né. Consegui a bolsa pelo Prouni também pelas cotas e fiz direito um ano larguei e fui pra UEL aí fiz um ano de Ciências Sociais na UEL aí tranquei o curso e fui fazer farmácia, prestei Prouni, prestei ENEM consegui bolsa do PROUNI e fui fazer farmácia e fiz um ano de farmácia . ai larguei farmácia e voltei pra sociais e conclui (Ex-Cotista 1).

Então hoje, se não tivesse o sistema de cotas, eu acredito que mais cedo ou mais tarde eu ia conseguir fazer uma faculdade, até pelos outros mecanismos que o governo disponibilizou depois (Ex-Cotista 10)

Na época eu tinha feito Prouni e eu fazia direito na Unopar (Ex-Cotista 12).

O estar na universidade é algo percebido com muito apreço pelos ex-cotistas. Eles elencam motivos de como que a cota racial foi importante e responsável por suas atuações e reconhecimentos profissionais, uma vez que estas os levaram a fazer um trajeto, talvez mais curto, evitando a Graduação numa instituição particular (o que os obrigaria a trabalhar e assim, possivelmente, demora mais na realização profissional). Vale lembrar que a maioria dos negros que concluíram o ensino superior em faculdades privadas com baixa credencial acadêmica não tiveram a participação no que Fonseca (2009, p. 99) chama de “tripé ensino, pesquisa e extensão”.

E há questão de os rendimentos acadêmicos terem superados as expectativas, contrariando as afirmações de que ocorreria um rebaixamento cultural, científico e tecnológico (FONSECA, 2009, p. 114) nas IES.

Eu avalio as cotas como um progresso na educação. Como um marco na educação e no mundo profissional, porque eu vejo que muita gente se não tivesse as cotas, ele não seria um profissional hoje. Ele até saberia fazer o

trabalho, porque a vida te empurra, mas ele estaria pagando para outra pessoa assinar, como eu conheço várias pessoas que fazem isso. Quando eu entrei na faculdade tinha “ Eu sei fazer, mas eu não posso assinar”. Então tem pessoas que vai lá, estuda, pega o diploma só para assinar, não faz nada, ganha para colocar uma assinatura.... (Ex-Cotista 10)

Avalio, em razão da minha experiência pessoal de uma maneira positiva, foi sim uma questão que me ajudou, me auxiliou, que melhorou meu acesso a universidade, que melhorou a questão do mercado de trabalho, específico a mim. Se eu não tivesse, ou ia levar mais tempo, extremamente provável ou eu ia procurar meios através de uma universidade particular, tendo que trabalhar o dia todo para pagar minha universidade e aí deixar de lado a questão propriamente dos estudos. Isso talvez, inclusive impediria o meu ingresso na carreira que eu estou hoje, porque estudando menos eu não conseguiria competir com alguém que estuda oito, doze horas por dia. (...) Quem está só estudando tem muita vantagem, quem trabalha meio período tem certa vantagem, quem trabalha o dia todo tem certa vantagem, são coisas que influenciam, não tem como. Não que sejam legais ou não, mas são fatores que influenciam. Então avalio sim de uma maneira positiva a questão das cotas, foi algo que possibilitou o acesso mais fácil a universidade (Ex-Cotista 11)

Será que o aluno cotista vai ter nota, como um aluno que entrou pela universal? Na verdade, quando fechei meu histórico, tinha nota bem mais superior de muita gente que entrou pelo sistema universal, que não trabalhava, só tinha o dia todo para estudar. Publiquei artigo, a mesma coisa que a gente que veio da Universal, não conseguiu fazer né” (Ex-Cotista 4)

Ao avaliar as cotas raciais na UEL, os egressos negros priorizaram respostas às questões referentes ao seu trajeto e expuseram angústias pessoais sobre a cota racial após o término da graduação. Nessas falas detalhes se sobressaem como a questão econômica, nas quais o fato de ter uma graduação permite a elevação do capital cultural, tendo-se uma ascensão intelectual, mas que isso não é garantia de ascensão econômica ou social.

Você tem uma ascensão é eu diria cultural, mas uma ascensão intelectual e acesso a determinados bens culturais sobretudo eruditos livresco, sempre tal é isso não implica que você tem uma ascensão financeira. Não sendo pessimismo da minha parte, mas eu penso que é uma questão geracional, meus filhos poderão meus netos mas esse salto econômico material é isso, não acontece com as cotas. Eu preciso construir do zero, construir uma casa, (...) meus, no caso, os filhos possam daí desfrutarem e começar com uma base já construída sim é significativo, por um lado porque nesse sentido as cotas ela é elas acabam possibilitando pontualmente algumas perspectivas, a longo prazo né, mas de mediato eu não me vejo é claro que isso tem uma diferença porque nem eu consigo ter um salário (Ex-Cotista 5).

Pelo exposto, verificamos a necessidade e o cuidado deles de não verem as

cotas apenas como mecanismo de distribuição de renda e de melhoria das condições de trabalho para a população negra nacional, sobretudo porque elas não são garantias de tais conquistas (FONSECA, 2009, p.111). Um ponto também ressaltado (na visão de dois ex-egressos), e que pode impedir a efetividade das cotas raciais, é o que se relaciona à cor da pele. Fonseca (2009, p. 119) aponta que a questão é complexa. Os aspectos fenotípicos (cor, tipo de cabelo, formato de nariz *etc.*) não podem ser adotados como medida única e absoluta de participação, empate e/ou exclusão de qualquer cidadão nessa política de discriminação positiva. Vejamos as falas:

Eu avalio as cotas como uma medida necessária, eu acho que ela não atingiu ainda o seu ápice, eu acho que ela abriu muito espaço, nos últimos sei lá, nos últimos 10 anos, mais ou menos uns 10 anos. Eu acho que ela não atingiu o ápice dela ainda porque, porque ainda existe uma dinâmica institucional com muita resistência, um bloqueio, um preconceito velado ainda né, as vezes velado, as vezes não, por cotas, eu acho que tem a ver com a questão, que no Brasil, o racismo tem muito a ver com a questão de melanina, talvez a política não tenha sentido tanto o racismo. É eu acho que é isso, eu acho que as cotas não atingiram o ápice dela, acho que ainda vai demorar um tempo, principalmente porque caminha por outras questões né, de tolerância, de entendimento de que, com a questão de com liberdade de racionalidade (...). (Ex. Cotista 15).

Primeiro pela dificuldade em definir o negro tão miscigenado no Brasil (o que criar classificações abjetas, do tipo “ele merece porque é mais negro que o outro negro”). Em segundo lugar, acho que a má distribuição de renda é um tema mais crítico e pontual para a resolução de alguns dos maiores problemas do Brasil (entre eles o racismo). Hoje sou mais propenso a validar cotas para estudantes de baixa renda (grupo, que a meu ver seria constituído, basicamente por negros, infelizmente) (Ex-Cotista 20).

De fato, discutir sobre a quem é negro ou pardo esbarra na questão da mestiçagem; por isso, as universidades, ao colocarem as cotas raciais, primeiramente usaram o critério da autodeclaração. Valentim (2012, p. 125) expõe que na UERJ, desde 2004, todos os estudantes que concorreram às vagas destinadas às cotas se situam nas camadas sociais de baixa renda, e que para se candidatar às vagas reservadas para negros é necessário ao indivíduo comprovar a renda familiar *per capita*, o valor estabelecido no edital do vestibular e a autodeclaração de cor, tudo isso reconhecido pela própria universidade. Já a UNEB exige do candidato ter cursado todo o ensino médio em escola pública, renda familiar mensal inferior ou igual a 10 (dez) salários mínimos e autodeclaração racial através do formulário preenchido e assinado pelo candidato (SANTOS, 2009, p. 163).

Atualmente, na UnB, a reserva de vagas pelo Sistema de Cotas para Escolas Públicas é dividida conforme candidatos:

- a) com renda familiar bruta igual ou inferior a 1 ½ salário mínimo per capita;
- b) com renda familiar bruta superior a 1 ½ salário mínimo per capita;
- c) que se declararem pretos, pardos ou indígenas;
- d) que não se declararem pretos, pardos ou indígenas.

Para concorrer por esse sistema, no momento da inscrição o candidato deverá ser marcado no campo referente ao Sistema. Candidatos que se declararem pretos, pardos ou indígenas (PPI) concorrem às vagas do Sistema de Cotas para Escolas Públicas reservadas aos candidatos que pertençam a esse grupo. Para isso, ao efetuar a inscrição, ele precisa assinar digitalmente um termo em que confirme sua etnia (UNB, 2005, p. 11).

A partir do relato dos pesquisados, subjetivamente as cotas raciais, deram resultados. Elas abriram espaço na universidade para pessoas não pertencentes às camadas dominantes, como os negros e pardos. Contudo, ela carece de outros suportes para que os cotistas possam aproveitar a vida acadêmica, participando de discussões que aclarem a situação de vulnerabilidade a qual a maioria ainda perpassa, para estimular futuras mudanças e, assim, ser mexida a estrutura social, ou seja, serem quebradas as barreiras que impediam um indivíduo não negro de respeitar um negro, e de impedir que este ocupe o espaço que lhe é devido.

8.3 Os egressos cotistas da UEL e as situações de racismo, preconceito e discriminação

Entendemos que além de avaliar a implementação das cotas, que trata-se de uma forma, de ações afirmativas, também temos que esmerar as situações que envolvem racismo, preconceito e discriminação racial, no sentido de verificar se, após mais de cinco décadas da pesquisa feita por Florestan Fernandes – desdobradas em obras como *Branco e negro em São Paulo* (1955), em conjunto com Roger Bastide; *A integração do negro na sociedade de classes* (1965) e *O negro no mundo dos brancos* (1972) – teriam ocorrido alterações no quadro social e racial, fruto de ajustes inter-raciais, e que colocou a população negra à margem da sociedade.

Fernandes, em seus escritos, analisa relatos de negros em São Paulo; suas

pesquisas mostram que a relação entre brancos e as pessoas de cor não eram tão equilibradas ou simétricas. O trabalho dele faz uma crítica à ideia de “democracia racial”, demonstrando segregações nas posições ocupacionais melhor remuneradas, bancos escolares (poucas famílias negras enviavam seus filhos à escola, por conta violência simbólica que sofriam) e também nas relações matrimoniais (homens e mulheres negros buscavam casamentos com pessoas brancas para ter filhos com a pele mais clara), entre outros elementos.

Em relação à questão da chamada “democracia racial”, Fernandes (2008, p. 309) expressa que ela nasce da ideia que brancos e negros se conformavam aos fundamentos ético-jurídicos do regime republicano vigente. Na sociedade escravocrata e senhorial, a ideia de tal democracia não teria sentido, por óbvio. Ela germinaria longamente, aparecendo em todas as avaliações que pintavam o jugo do escravo como contendo “muito pouco fel” e sendo suave, doce e cristãmente humano.

Que igualdade poderia haver entre o “senhor”, o “escravo” e o “liberto” a ordenação das relações exigia, mesmo, a manifestação aberta, regular e irresistível do preconceito e da discriminação raciais – ou para legitimar a ordem estabelecida, ou para preservar as distâncias sociais em que ela se assentava. Com a Abolição e a implantação da República, desaparecem as razões psicossociais, legais e Moraes que impediam a objetivação de semelhante ideia. Então, operou-se uma reelaboração interpretativa de velhas racionalizações, que foram fundidas e generalizadas em um sistema de referência consistente com o regime republicano (FERNANDES, 2008, p. 309-10).

Como resultado, temos o que Fernandes (2008, p. 310) entende ser uma acomodação das elites dirigentes à realidade racial pungente (e, por que não dizer?, intolerável numa democracia) que fecha os olhos, quer diante do drama coletivo da população negra, quer diante das obrigações imperiosas que pesavam sobre os ombros dos antigos proprietários de escravos – para não se falar nada sobre os riscos que corria o regime “democrático”, no qual se perpetuariam diferenças rigidamente oligárquicas na mentalidade e nos costumes da sociedade.

Teremos, assim, uma situação piorada, que imprime aparência consentânea ao “farisaísmo racial” dos “brancos”, que era desmascarada, mas que não fez o mesmo com o mito da democracia racial, pois, segundo Fernandes (2008, p. 311-2), registra-se que as oportunidades de competição subsistiam potencialmente abertas ao negro, ou seja, parecia que a continuidade do paralelismo entre estrutura social e

estrutura racial da sociedade brasileira constituía uma expressão clara de possibilidades relativas dos diversos estoques raciais da população.

No entanto, Bastide e Fernandes (2008, p. 71-3), destacam que as oportunidades não estavam disponíveis de fato, visto que no período que sucede a oficialização da Abolição há uma lenta reabsorção do negro ao sistema de trabalho, a partir de ocupações mais humildes e mal remuneradas. Havia outros fatores a estimular a lentidão desse processo, como o aumento de imigrantes, o abandono do *mancípio* a si mesmo (o que o deixa fora de condições de competir com o estrangeiro), as novas funções surgidas, principalmente, em São Paulo, que exigem habilitações que não foram oferecidas ao negro nem antes e nem depois da Abolição.

Dessa forma, o acesso às oportunidades de trabalho obedecia aos limites estabelecidos por algumas condições: atividades mais simples, de aptidões elementares, ou atividades confinadas a serviços domésticos; a falta de pecúlio (afinal, poucos negros dispunham de algum bem) *etc.*

Mesmo com a industrialização de parte do País e a segunda guerra mundial, a lentidão ainda se fez presente para a situação de melhoria econômica dos negros. Esses dois momentos foram significativos para o mercado de trabalho, porque, em virtude de sua ampliação, a mão de obra (especializada ou não) se torna escassa. Por isso, essa mão de obra não especializada consegue boas ocupação na indústria. Contudo, apesar de ser um bom momento para os negros, Hasenbalg (2005, p. 172-3) ressalta que a relação hierárquica entre os grupos de bancos e negros não foi alterada drasticamente. Mesmo com a industrialização, não se elimina a raça como critério de estruturação das relações sociais e a subordinação social.

Tal ainda se trata de algo verdadeiro pois, nas entrevistas dos egressos negros, vimos que se manteve o quadro desenhado pelos autores Fernandes e Hasenbalg, na amostra em destaque. Ou seja, poucos tinham ocupações administrativas e burocráticas (uma assistente social, um assistente administrativo, um advogado). A maioria se concentrava em ocupações com menos especializações (doméstica, costureira em casa, caminhoneiro, vendedor, pedreiro, porteiro, *etc.*). Mesmo os ex-alunos antes, de concluírem a Graduação, seguiam a “tradição” de estar em ocupações mais humildes, como as de *office boy*, vendedor, sorveteiro, catador de papel, garçom *etc.*

Em relação à educação do período analisado por Bastide e Fernandes (2008,

p. 174), a escola era vista como importante; no entanto, era nesse espaço que as crianças negras e pardas sentiam o peso dos ajustes inter-raciais, e as barreiras subiam, colocando-as num lugar que não eram as de uma futura boa formação ou quiçá, da acadêmica. Tanto que as crianças negras enfrentavam as injustiças dos educadores, que o colocavam em posição inferior; havia brigas nas quais os meninos brancos faziam sentir aos pretos a diferença de pele – o resultado sempre era um tipo de horror da criança de cor pela escola, que desencadeava na sua evasão.

Ao indagar os entrevistados sobre essas situações, alguns relatam ter passado por isso nas suas escolas.

Sempre senti situação de preconceito, mas nunca soube verbalizar, desde o ensino Fundamental, sempre senti, mas nunca soube verbalizar. E muito difícil mim às vezes em determinadas sei lá, às vezes ia brincar, a Molecada não queria brincar comigo. Ia fazer trabalho, a molecada não queria fazer trabalho comigo, percebia que tinha alguma coisa para conta da questão racial, mas eu não falava isso para mim. Percebia muito isso. Eu também comecei a criar um bloqueio sobre isso. Lembro que os meus relacionamentos afetivos assim, era uma coisa muito difícil. (Ex-Cotista 1)

Neguinha encardida, preta, chegou num ponto que uma vez, juntei num tanque, em casa tinha dois tanques para lavar roupa né eu coloquei água, eu estava abrindo um litro de KI BOA. Eu tinha 5 anos. Minha mãe me pegou colocando o litro de Ki boa dentro do tanque, porque eu queria desencardir, pois me chamava de negra encardida. Eu lembro que minha mãe usava ki boa na roupa para desencardir, eu me lembro da minha concepção, eu lembro que eu pegando as escovinhas, para esfregar o corpo para tirar isso. Então, depois disso, ainda eu tive muita proteção familiar (Ex-Cotista 9).

A questão de cabelo bombril, cabelo feio. Tipo assim, minha mãe alisou meu cabelo aos 8 anos de idade, porque eu tinha muita vergonha. Então até os 7 anos... Eu tenho uma história de 7 anos muito marcante. A gente brincava de lápis na escola... O lápis rosa era a mãe, o lápis azul era o pai, aí eu sempre era o lápis preto porque era o coco do cachorro. Aí eu comecei a não querer ir mais pra escola de forma alguma, de forma alguma, mas eu não contava para minha mãe, chorava na sala, chorava em casa, mas não contava. E minha mãe não tinha aquela coisa de ir perguntar se tinha acontecido alguma coisa, porque eu sempre fui muito quietinha, não abria a boca na sala de aula. Eu era boa aluna, mas não abria a boca e aí eu não queria ir mais para o primário. Daí ela me mudou de escola, fui para outra escola e a outra escola foi mais tranqüila de situações assim, porque nessa escola eu fiquei um ano inteiro, acho que foi a primeira série e todo mundo brincava de lápis, aí eu comecei me isolar, isolar e isolar... Daí foi quando eu pedi para tomar banho de leite, aí eu pedia várias vezes para tomar banho de leite, eu queria muito ser branca, muito, muito, muito. Foi aí que minha mãe alisou meu cabelo. Só que ela alisou meu cabelo e ficava... Aquele cabelo que ficava aqui, não tem nem como falar (Ex-Cotista 19)

Essas e outras situações apareceram em nossas entrevistas e nas pesquisas de Fernandes, o que nos levou a raciocinar que ainda não teria havido a quebra do *Habitus* social oriundo do processo em que os ajustes inter-raciais definiam a relação entre brancos, negros e pardos, com predomínio dos primeiros. Na atualidade, tais ajustes continuam, seja no trabalho, na família ou em outras atividades, como no frequentar espaços públicos.

Dando continuidade sobre às trajetórias acadêmica e profissional, quando questionados se houve circunstâncias que considerassem de ordem racista, preconceituosa e discriminatória, os entrevistados assim se manifestaram:

Aqui eu sempre tive, no aeroporto, por exemplo, toda vez que eu vou aeroporto eles me pararam, sempre aqui Londrina em São Paulo não me param. Fui fazer uma pesquisa uma época atrás lá em Curitiba, eu e umas meninas entrei com elas estava com elas pararam fui barrada abri o a minha bolsa foi o dia que reclamou toda vez que eu passo por aqui vocês abri na minha bolsa, aí vem com aquela, porque é aleatório, não por que é aleatório não pode ser não é aleatório né. (Ex-Cotista 2)

Primeiro eu vou contar experiência que eu tive uma escola particular única professora negra numa escola particular foi deprimente assim sabe eles acham, eu achava que era muito vigiada acha que a capacidade de um professor. Eles duvidavam da minha capacidade. Olhavam o currículo, chamaram para entrevista, olharam no currículo fácil não, mas essa pessoa que tá conversando comigo não pode ser dona desse currículo né então muito difícil, e precisando. Então eu fiz muito mais testes que que outros professores né fiz muitas outras coisas além de os outros professores procuram eu sou capaz. Eu acho que isso não é uma coisa necessário né então intelecto não é cor da minha pele. As pessoas elas têm um negro como uma pessoa sem estudo sem cultura é uma pessoa fadada a ser caixa de supermercado, doméstica, babá, ou coisa parecida no entanto que a primeira vez que eu fui para o colégio, vou citar o nome aqui mas aí depois você se coloca ou não. No A. M. G. na V. R. Cheguei com a comanda do núcleo, mochila, camiseta da UEL, calça jeans, tênis, cabelo preso e estava aguardando, daí a diretora me viu e ela olhou assim: O que você tá aguardando? É que eu fui no Núcleo, eu estou com uma comanda aqui, e ela nem esperou eu terminar: Nossa a gente tava realmente precisando de uma auxiliar de serviços gerais, que não vinha, Menina você não tem noção de como não vinha, a gente tá pedindo, não vem, não sei se é por causa da região. Eu olhei para ela e disse não, sou professora. A mulher ficou o ano inteiro sem falar, falava comigo, ela não falava comigo ela não conversava comigo. Ela não sabia onde enfiar a cara, no entanto ela pegou comando chamou o vice-diretor para falar comigo. Ela não pediu desculpas, mas também sabe, então é o Imaginário das pessoas (Ex-Cotista 4).

E olha que curioso, quando eu estava entrando na universidade. Ela estava terminando o doutorado dela. Então assim, ela terminou acho que um ano antes de eu entrar. Terminando o doutorado. E ela sabe, e eu a tenho numa rede social, quando ela curtiu, que eu postei que tinha passado no doutorado, mas eu chorei tanto, chorei tanto, sabe aquela vontade, de falar assim e

esfregar na cara da pessoa, olha aqui onde estou chegando. Só que para mim já foi de um alívio de saber, porque assim, eu tenho certeza que olhava para mim e pensava: essa daqui não vai longe. Essa aqui nem termina a graduação. Eu não sei o que passa pela cabeça dessas pessoas. Se você sentar para conversar com ela. Ela está acostumada com pessoas negras servindo ela. (Ex-Cotista 6).

Tem a questão do racismo simbólico como você já disse, é uma situação que assim " Ah, pra ela eu não vou falar porque eu não vou entender", são coisas que você vê que estão sendo disseminadas, diariamente a gente houve e eu no meu trabalho enfrento, inclusive estou denominada no trabalho "Ah lá, a pretinha vai defender" e a pretinha eles não falam pra me ofender, porque eu falo "Não, eu sou negra" "Ai, você não é negra, você não é preta". Então até essa questão do reconhecimento me ofende, porque as vezes eles falam "Ai, Débora, lá vem você com todo seu discurso". Então a gente sente essa dificuldade sim no dia a dia, seja num ambiente com os amigos, seja num ambiente profissional (Ex-Cotista 7)

Ainda tem muito, porque ainda é mascarado, ainda é disfarçado. Não sei como era antes porque eu não tinha essa percepção, mas é muito velado hoje. Eu alisei o cabelo na época da faculdade e aí muita gente que me conhece hoje, não conhece como é meu cabelo natural e aí eu estou no processo de transição, eu tinha o cabelão e cortei, agora que vou deixar crescer de novo e vou parar de fazer progressiva. E aí é tão gritante no sentido de " Não, deixa liso, está bonito assim", mesmo pessoas da família, mas eu quero deixar volta. Eu quero volume de novo e quero me reconhecer de novo como sou. Então ainda tem né, comentaram assim " Ah, mas você tem o nariz bonitinho e é fino né, você não tem..." Vêm essas coisas descaradas assim. O juiz do Fórum aqui que eu trabalho é negro e aí eu percebi também essa questão, aí eu vou atender e durante o atendimento " ah, mas aquele juiz preto", porque tem um outro juiz que é branco. É muito descarado. Então eu acho que hoje ainda, claro que a gente vem ocupando os espaços, mas eu acho que a gente precisa e não mais com delicadeza, vai ter que ser na resistência mesmo eu acho que pra conseguir ganhar espaços para ser reconhecido, porque tem coisa velada, não dita mesmo (Ex-Cotista 8).

Eu não vou ficar me empetecendo pra ficar ali, eu não tenho que mostrar pra ninguém. Mas quando eu vou visitar um cliente, vou fazer alguma coisa, é lógico que eu vou de social, mais apresentável. Mas tem gente que acha que não, tem lá um estagiário de terno e gravata achando que é advogado e pisando em todo mundo, falando alto com funcionário, assim... E assim, sabe... Não é isso que te abre portas. Dificilmente a pessoa que chega ali no Fórum, por exemplo, entra no cartório. Eu chego lá e entro no cartório, eu tenho essa liberdade com o cartório lá dentro, as vezes tem advogado que olha de fora e fala: "O que você está fazendo aqui dentro? Você tem que pegar senha aqui fora", ele não vê que você já trabalha ali, ele olha você ali pelo que está vendo, pela vestimenta, por você estar carregando um processo na mão ele acha que você está furando fila, ele não consegue enxergar esse tipo de coisa. Até mesmo em algumas varas que eu fico pro lado de fora, não são todas que eu tenho essa liberdade, você está ali esperando, você vê que a pessoa não é advogada, não é funcionário, não é nada e ainda quer cantar de galo pra cima de você. É muito preconceito de aparência, cor.. (Ex-Cotista 10).

Geralmente por policiais, algumas vezes voltando da escola ou de casa de amigos mais a noite tive abordagens de “rotina” por morar em um bairro tido bom, mesmo a casa sendo aluga e bem mais humilde de que a do seu entorno, fato esse que nunca ocorreu a esses meus amigos caucasianos, no mesmo bairro, isso no período que residia em Limeira, fato esse que se agravou durante a minha estadia em Londrina, por muitas vezes voltava andando para casa quando cursava arquitetura , e fui parado umas três vezes ou mais por policiais, seja quando morava no centro e me paravam a caminho ou quando morava na rua do fabrica um. Porem a que mais me marcou foi no dia 6/9/2012 , quando ao ir ao antigo mercado canção na Maringá comprar uma comida para passar o feriado do dia sete , fui surpreendido com uma reação do segurança do local, ao chegar no local fui amarrar minha bicicleta ao poste com a corrente e um professor passou na av. Maringá e me cumprimento e eu o saldei , ao terminar de acorrentar minha bicicleta um segurança chegou ao meu lado e disse, “perdeu alguma coisa?” eu com a maior inocência olho ao chão e digo, “não” e ele respondeu seco e cínico “ENTÃO VAZA LADRÃO”, sem mais nem porque, o retruquei muito ofendido e bravo e entrei mesmo assim ao mercado, fui reclamar ao gerente , um negro a pardo, que pouco caso fez e ambos me seguiram no trajeto interno do mercado, irritado comprei um congelado e fui embora , para ligar a polícia, essa que por sua vez se esquivou dizendo se tinha certeza ,que o segurança seria preso sem fiança e fez umas espécie de corpo mole , se esquivando, e para fechar ao chegar um dos meninos que morava me aconselhou a engolir a seco, pois geralmente esses seguranças são policiais e eu poderia so arrumar pra cabeça, pois esse meu amigo era professor de jiu jitsu e dava aula a muitos desses policiais, e ele temia minha segurança por voltar sozinho a noite da faculdade ou de casa de amigos fazendo trabalho e pensava que eu poderia sofrer algum atentado e ser jogado no vale sem que ninguém soube já que boa parte do trajeto eu fazia perto do vale ou no vale (Ex-Cotista 17).

Teve vários outros preconceitos também. Teve um terrível quando eu fui numa aula de teatro de psicologia, aí tinha aquela curva do seno, já ouviu falar? Que tinha a curva do seno, que antes de ser explicada a curva, falavam que os negros eram inferiores aos brancos e tal, aí o professor foi explicar essa curva afirmando que os negros eram piores que os brancos em QI, que os brancos tinham um QI melhor que os negros. E aí eu ia diminuindo, porque assim, como eu era a única negra, mesmo empoderada, dentro de uma sala de psicologia, eu queria sumir, me enfiar debaixo de uma cadeira. Aí ele foi tentar arrumar, aí ele falou: “Não, mas não é de um todo ruim, porque os negros são melhores em trabalhos braçais, olha o futebol, olha a natação... Os negros são muito melhores em força braçal”. Ele acabou com a minha vida, e aí como me deixou muito triste também, eu queria sumir, mas ninguém da sala se tocou pelo o que ele falou, ninguém defendeu, ninguém falou nada e eu sempre fui muito quieta e eu permaneci a graduação inteira quieta, só que as pessoas super falavam, super debatiam e passou batido. Aí eu tive uma discussão com um menino da sala que ele era japonês, essa questão de cor da pele, preto, negro, dessa menina que não se considerava... Aí ele meio que desqualificou essa questão do negro e tal e isso veio a tona uma vez com uma professora de psicologia comunitária, eu conversava bastante com ela e ela quis fazer uma (...) na sala em relação a preconceito, a racismo sobre o que eu sentia, aí eu escrevia muito, aí eu escrevi uma poesia pra ela de todas as coisas que tinham acontecido no ano e aí ela adorou e aí ela pediu pra eu ler na sala, daí eu li chorando na frente de todo mundo. Aí todo mundo se tocou as coisas que alguns deles tinham feito, porque eu coloquei tudo e o quanto era muito velado, velado no sentido de despercebido para as pessoas uma coisa que foi tão forte para mim. Rolou um grupo de estudos sobre racismo institucional, foi bem legal (Ex-Cotista 19).

Apesar do preconceito, discriminação e racismo serem ainda impostos pelos ajustes inter-raciais, temos um fator que a universidade proporcionou: além da graduação, tal fator reside, segundo os ex-cotistas, na questão da “ocupação do espaço”. Assim, teria havido aqui uma metamorfose do negro (inferiorizado, subalternizado), possuidor de uma consciência ingênua alienada (segundo Ianni) para ser agora possuidor de uma outra consciência crítica (na qual se possui poder, engajamento), promotora de reconhecimento, e que pode, mesmo com algumas limitações, estar nos espaços (no trabalho, no residir em bairro de poder aquisitivo maior *etc.*), onde os seus ascendentes nunca puderam estar. Tudo isso para quebrar a lógica de que muitas coisas não servem ou não podem para o negro. Vejamos algumas falas:

Quando você entra nos espaços, onde a sua representação é mínima ou não existe ainda que não ocorra situação de racismo explícito, você sente mais, é um espaço que parece que não era para você, por mais você tenha sido bem tratada, bem recebida, é um espaço que ele não pertence a você e ao seu grupo né, é ocupada por outra. Eu fiz estágio durante a graduação em Educação Física, 2 anos certinho, dois anos no Clube Alemão, ali então, quando eu cheguei era outro lugar que você não tem como não ser negra né, então era muito evidente, porque as pessoas né então, você chega e você percebe esse estranhamento, as pessoas te tratam super bem, mas há estranhamento, e você fica naquela o que será que pessoa tá pensando né (...) *é uma conquista, é uma ocupação de um espaço que tinha pouquíssimos negros*, a não ser na função da limpeza mesmo, porque você vem em peso nos Serviços Gerais. A maioria das meninas, assim como UNOPAR, a maioria, as que vão na parte da manhã são três mulheres que limpam a lá no período que eu estou, que eu faço a minha permanência são negras né, então você vê. (Ex-Cotista 3)

Já faz uns 4 anos e percebo hoje né já trabalhei muito essa análise essa dificuldade que *tenho de as vezes de perceber que esse é meu espaço (...)* eu fui morar com a Fernanda, era minha namorada da faculdade, e ai fomos morar ali na Paranaguá, perto do cemitério Joao XXIII. E tinha uma vizinhança e tal, e eu percebia que os meus atos eram sempre me mostrar o mais discretamente possível, era uma coisa muito discreta, e quando, eu cumprimentava, tinha uns velinhos, ali. Eu cumprimentava todo mundo do bairro, e tal. E quando eu sai de lá, a gente terminou, a gente continuou muito amigo. E um dia a Fer vem e me fala: “Nossa Alex, eu chorei tanto, tive tanta raiva, sabe aquele velinho assim e assado, que a gente cumprimentava,.. estava indo comprar pão e ele chegou perto de mim. E falou cadê aquele moço lá que morava com vc.. a gente não está mais junto, ele mudou e tal. E ai ele falou assim a mais que bom, ele é muito preto para você. Eu olhei para cara dele, o quê, e ele foi assim é muito preto para você. Você é uma moça muito bonita”. E a Fernanda falou é obvio, que eu já senti esse preconceito na minha família, minhas tias, em todos os lugares, mas eu já percebi, ninguém tinha me verbalizado (Ex-Cotista 1).

O nível da discussão, comumente a Filosofia, ela tem um rigor, um rigor, não só linguístico, mas também há contundências dos argumentos, da articulação isso é e a maior parte do pessoal era da Pedagogia, que também tem isso, mas nitidamente, em proporção, em proporção, em proporção menor. E aí algumas pessoas ficavam assim nitidamente impressionados. Oh nossa que erudição! e coisas assim eu fiquei muito surpreso. Eu até vejo um pouco de racismo nisso também, porque não se espera que o menino de tanto por ser aparentar ser mais jovem, e acho que não se não se esperava que tivesse uma qualidade argumentativa eu acho que que a surpresa também vem do fato desse cara estar aqui, com todo esse contexto de exclusão, e ele seca tá aqui, não apenas tá aqui, o que ele tá falando, como ele tá falando. Não se espera, não é esperado isso. Na época eu tinha uma namorada, que é essa de psicologia e ela e ela fazia uma disciplina especial no Mestrado e aí tinha um grupo de meninas lá conversavam com ela, ela parece: nossa quando ele fala dá medo parece que vai falar umas coisas extraordinárias, a gente não entende, só o professor que entende: que não sei o que lá, não sei o que lá. Sabe essas devolutivas nos bastidores e que você fala se calma aí, mas como assim? Eu pude-me dar conta que de fato é muita dificuldade com muita privação, mas que foi uma formação minimamente consistente sabe, isso foi legal ter essa devolutiva e até hoje quando eu converso com as pessoas e tal, as pessoas já depositam um certo respeito (Ex-Cotista 5).

Dentro da família paterna! Meu pai descendia daquelas famílias italianas, muitos irmãos, sempre reunidos aos domingos ou feriados... Eu e minha mãe sofriamos preconceito velado, éramos deixados de lado... Mas quando eu passei na UEL e tive de me mudar cheguei a ouvir de uma tia: "Passou? Ah foi por cotas, tá explicado!"... e de um outro tio: "você é pobre, não tem como sobreviver longe, fique aqui e trabalhe para a família"... Nunca esqueço esse "para" ele tem um significado de posse, pelo menos sempre interpretei assim. (Ex-Cotista 14).

Em linhas gerais, as análises das entrevistas e dos dados das universidades, em conjunto com o referencial teórico, mostram-nos que transformações sociais levam tempo para se consolidar. Há muitos obstáculos pela frente. Em princípio, víamos as ações afirmativas como paliativas, apenas tendo funções de controle de conflitos sociais oriundos de precárias formas de inserção social dos indivíduos negro. De fato, ela emerge dos conflitos sociais causados pelo farisaísmo racial dos "brancos", conforme o dizer de Fernandes (2008), repetimos, mas o seu desmascaramento levou organizações negras a se articular e pressionar o Estado a promover ações como formas de amenizar as desigualdades social e racial dos últimos dois séculos.

Por ser recente, no entanto, a abertura de discussões sobre o enfrentamento do *Habitus* social assimétrico, o processo de mudanças em curso ainda está lento. Assim, a realização do desejo de que as ações afirmativas promovam a integração não apenas dos cotistas egressos, mas da população negra à sociedade de classes (Fernandes, 2008) precisa de ajustamentos, os quais envolvem a sociedade brasileira

como um todo, e que passam, no mínimo e inicialmente, por uma atuação competente de políticas públicas inclusivas operadas pelo Estado/poder público. As Cotas Raciais são apenas uma das diversas ações a serem empreendidas para a transformação da realidade social em que os negros estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES EM TESE

O objeto de análise do trabalho baseou nas ações afirmativas. No decorrer do trabalho apresentamos as mesmas como uma possibilidade de mudança no Habitus Social (composição social) brasileiro. No percurso da escrita usamos os referencias de vários autores (Elias, Bourdieu, Ianni, Fernandes, Hasenbalg) para expor a relação da estrutura social brasileira com o legado da escravização. O legado resultante apresentado consistiu quando se faz uma leitura dos indicadores sociais, econômicos e educacionais em que a população negra, é ocupante das posições mais subalternas.

Diversas organizações e entidade negras nos últimos 120 tem buscado alterar o quadro desigual promovendo e lutando para ampliar os espaços em que os negros possam atuar politicamente como educadores, assessores, alunos, etc. para criar mecanismos que alterem a situação de subalternidade e inferioridade econômica, educacional e profissionalmente, seja por meio de investimentos próprios e/ou coletivos ou por legislações. Por meio, legal temos as IES, que abriram seus espaços na academia para receber segmentos da população negra que, segundo os critérios tradicionais, não obteriam sucesso. Afinal a Universidade, infelizmente, sempre foi um campo destinada a aqueles que estão em condições financeiras remediadas e superiores.

Dessa forma, podemos inferir que as diversas atividades das organizações e entidade negras tem sido elementar para encaminhar mudanças na composição social brasileira. Somando as intensas lutas, estar no espaço universitário, sendo um usuário da política afirmativa, ao buscar conhecimento critico, seja participando de projetos atrelados ao recebimento de bolsas de demanda social ou realizando trabalho de conclusão de curso, tem se estimulo para intensificar nos cotistas negros a elaboração de um novo entendimento como agente social importante para alterar a situação social.

“porque houve uma reflexão maior especialmente em relação à questão do negro para se identificar. Ouvir uma reflexão maior principalmente em torno da questão do negro” (Ex-Cotista 2)

“eu sinto uma diferença enorme sabe, a diferença, por exemplo, que eu não consigo me imaginar pensando hoje como pensava logo nos primeiros anos,

então hoje o debate sobre as cotas, já está muito além dessas questões” (Ex-Cotista 3)

Nesse sentido, o que podemos analisar, num primeiro plano, que as cotas raciais, que são uma forma de política afirmativa, que estimula a promoção de uma mudança na condição subjetiva das pessoas que se inseriram. Os egressos negros conseguiram perceber que seu espaço na IES, assim como em outras regiões de trabalho

“E quanto mais a gente tem consciência desse processo, aí que a gente quer se apropriar dos lugares” (Ex-Cotista 8).

“A gente se enxerga no outro, no NEAA foi muito forte isso, eu podia me enxergar nas outras pessoas, eu consegui ver meus iguais e aí (...). Agora eu brigo, virei briguenta agora (risos) eu brigo muito, muito, muito. Aí eu fui para o Fórum, aí entrei em um coletivo agora também para mulheres negras que chama coletivo”(Ex-Cotista 19).

Ao ter consciência de como é importante o reconhecimento e ao ocupar espaço, antes esvaziados, no sentido de estimular que outras pessoas negras também se façam presentes. Apesar da precariedade em que as ações afirmativas foi implantada nos primeiros anos, sem investimentos, visualizamos, mesmo que precariamente, um política distributiva. Objetivamente, as pessoas negras foram distribuídas nesse espaço, mas a questão da mobilidade social, no sentido de ocupar posições econômica é algo que está em processo (a pesquisa não explorou com mais ênfase essa questão). Tanto que um cotista destacou que

“Você tem uma ascensão é eu diria cultural, mas uma ascensão intelectual e acesso a determinados bens culturais sobretudo eruditos livresco, sempre tal é isso não implica que você tem uma ascensão financeira.” (Ex-Cotista 19).

A partir das falas dos entrevistados, ao refletimos sobre a eficácia da ação afirmativa, percebemos que está impreterivelmente, atuando como uma política distributiva. Como resultado, espera-se que haja uma mudança nas disposições sociais, e não uma manutenção. A medida que vários indivíduos alcançam o espaço universitário, espera-se que eles consigam, por meio de suas formações acadêmicas continuar o trabalho que já está em curso, pelas organizações e entidades negras.

Em nossa compreensão, as Cotas Raciais, como uma forma de ação afirmativa, tem como objetivo somar com atuação das organizações e entidades negras com o propósito de mostrá-las se constituem uma forma de rompimento com os ajustes inter-raciais, no sentido de reconstituir um novo *habitus* social. Em tese, há um direcionamento para superar as imensas desvantagens acumuladas pela população negra nos últimos séculos. Por meio das entrevistas percebemos possibilidade de mudanças na vida dos ex-cotistas negros direcionada à formação pessoal, acadêmica e a posição social. Reforçamos, que um dos resultados visíveis consistiu no fato de os negros estarem ocupando espaços, que outrora sempre foram frequentados por aqueles que não estiveram subordinados a herança social escrava. Como apresentou a Revista Isto é (2013), por mais que ainda haja resistências contra o sistema de cotas, a realidade mostrada em algumas pesquisas revelou que tem gerado efeitos positivos. Hoje, os negros estão mais presentes no ambiente universitário. Há 15 anos, apenas 2% deles tinham Ensino Superior concluído. Hoje, o índice triplicou para 6%. Ou seja: até outro dia, as salas de aula das universidades brasileiras lembravam mais a Suécia do que o próprio Brasil. Apesar da evolução, o percentual ainda está baixo, visto que, praticamente a metade dos brasileiros é negra ou parda

Um outro ponto, que consideramos pertinente foi o trato referente ao trajeto do cotista negro nas instituições de ensino superior, ou seja, os elementos comuns durante a efetivação da Graduação, que foram marcados por dificuldades e adversidades que envolvem o aporte institucional das universidades em questão. E, que nos últimos 10 anos, revelam uma diminuição nas inscrições pelas cotas raciais nas IES pesquisadas. Essa não procura nos leva a questionar se sua ocorrência seja por desconhecimento ou ainda se baseia em pré-julgamentos que possivelmente ainda residem sobre a política devido à falta de esclarecimentos da sociedade (ou sobre os argumentos contrários citados no subtópico: *A trajetória das cotas universitárias*).

Com relação à evasão nos cursos nos últimos anos vimos que ela tem pontos altos e baixos, dessa forma, inferimos que ao ingressar na universidade, a maioria dos alunos são carentes, em especial os negros, pois enfrentam dificuldades em se manter. Mesmo com as bolsas de permanência, muitos fazem trabalhos informais para ajudar nas despesas, visto que a quantia recebida não atendia as necessidades

básicas (que são gastos com deslocamentos, fotocópias, materiais de laboratórios) deles, por isso os cotistas em determinado períodos se evadem.

No entanto, essas ações afirmativas, as cotas raciais, para auferir resultados futuros no sentido de movimentar a sociedade brasileira a demandar um novo processo civilizador, em que negros tenham acesso à educação e assim ocupar as profissões de melhor status social, ainda depende de outras ações, seja cultural, política, ética que metamorfoseiem a herança social infringida de que negros sempre ocuparam uma posição subalterna e inferior na sociedade, para assim quebrar as amarras das desigualdades (racial e social), que frutificam a discriminação, o preconceito e o racismo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar A. **Movimento negro e "democracia racial" no Brasil**: entrevistas com lideranças do movimento negro. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005. 15f.

ALMEIDA, Nina Paiva. **Diversidade na Universidade**: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ/MN/PPGAS 2008. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/dissertacoes_teses/arquivos/Disserta%E7%E3oNinaPaivaAlmeida.pdf?codArquivo=129> Acesso Em: 9 set. 2016.

AMARAL Shirlena Campos de Souza, MELLO, Marcelo Pereira de. Cotas para Negros e Carentes na Educação Pública Superior: análise do caso UENF de 2004 a 2010. **InterScience Place**, v. 1, nº 22 , jul-set, p. 25-49, 2012. Disponível em: <<http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/210>>. Acesso em: 25 dez. 2016.

AMARAL Shirlena Campos de Souza. **O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas**: possibilidades e limites a partir do caso UENF. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais. Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. UENF Campos dos Goytacazes – RJ: Dezembro, 2006. Disponível em: <http://uenf.br/Uenf/Downloads/P_SOCIAIS_4856_1191439336.pdf>. Acesso em: 29 set. 2014.

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do negro no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

AZEVEDO, Thales de. **Democracia Racial**. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

BARCELOS, Luiz Claudio. Mobilização racial no Brasil: uma revisão crítica. **Revista Afroasia**. [Online]. 1996, vol. s/n n.17, pp. 197-210. Disponível em: <http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n17_p187.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2015.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: Global, 2008.

BENTO, Maria Apda. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 1999.

BERNARDINO, Joaze. Ações Afirmativas: respostas às questões mais frequentes. **O público e o privado**. Revista do PPG em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará - UECE - - janeiro/Junho – 2004 Nº 3 p. 83-98. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/270-972-1-PB.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2014.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) Escritos de educação. 3 ed.

Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 4.228 de 13 de maio de 2002**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm>. Acesso em: 19 jul. 2016.

BRITO, Edilson P. Cidadania, escravidão e recrutamento militar na província do Paraná (1864-1870). **Anais do I Seminário Nacional Sociologia e Política**: sociedade e política em tempos de incerteza. Curitiba (PR): UFPR, 2009. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT4/Eixol/cidadania-escravidao-EdilsonBrito.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

CAMPOS, Luiz Augusto. O negro é povo no Brasil: afirmação da negritude e democracia racial em Alberto Guerreiro Ramos (1948-1955). **Caderno CRH**. Salvador/Bahia [online] 2015, vol.28, n.73, pp. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-497920150001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 set. 2014.

CAMPOS, Maria José. Versões modernistas do mito da Democracia Racial em movimento estudo sobre as trajetórias e as obras de Menotti Del Picchia e Cassiano Ricardo até 1945. (**Tese de Doutorado**) Faculdade De Filosofia, Letras E Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Nilda/Downloads/TESE_MARIA_JOSE_CAMPOS.pdf> Acesso em: 10 mai. 2017

CARNEIRO, Deivy Ferreira. Interacionismo e interdependência: uma breve análise das contribuições de Norbert Elias para a História Social. **ANAIIS do I Colóquio do Laboratório de História Econômica e Social**. Juiz de Fora: UFJF, 2005. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/lahes/files/2010/03/c1-a16.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2005.

CASSOLI, Alessandro Theodoro. A saga do negro brasileiro por inclusão social, justiça e políticas afirmativas. *In*: SCHERER-WARREN, Ilse e PASSOS, Joana Célia dos (orgs.) **Relações étnico-raciais**: os controversos caminhos da inclusão. Florianópolis: Atilênde, 2014. p.99-120.

CEPAIA. **A Construção de um Programa Permanente**. Conferência Universitária de Ações Afirmativas da UNEB. Disponível em: <<http://www.UNEB.br/cepaia/files/2011/08/Conferencia8.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

COMIN, Álvaro, Desenvolvimento Econômico e Desigualdades no Brasil: 1960- 2010. *In*: ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetoárias das Desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. São Paulo: UNESP. 2015 .p. 367-394.

D'ADESKY, Jacques. A ideologia da democracia racial no limiar do anti-racismo universalista. In: SALGUEIRO, Maria Apda Andrade (org). **A república e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, p. 141-161.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João & CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Caderno de Pesquisa**. [online]. 2013, vol.43, n.148, pp. 302-327. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

DIEESE. **Os negros no trabalho**. São Paulo: SEAD/MTB, n.1, nov. 2013. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/analiseped/2013/2013pednegrosmet_Especial.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2015.

DIOGO JUSTINO, David Manuel. Desigualdades raciais e ensino superior no Brasil. O movimento negro e a luta pela democratização das universidades. **Informe final del concurso**: La educación superior en América Latina y el Caribe. Redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado. Programa Regional de Becas CLACSO. 2002.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. [Online]. 2007, vol.12, n.23, pp. 100-122. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

DURHAM, Eunice Rodrigues. Desigualdade educacional e cotas para negros nas universidades. **Novos Estudos**, n.º 66 julho de 2003. Disponível em <http://novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/100/20080627_desigualdade_educacional.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

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

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. Vol.I. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERES JUNIOR, João [et. al]. O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. **GEMAA** (Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa) CNPq. Instituto de Estudos Sociais e Políticos-IESP. UERJ. Rio de Janeiro, setembro 2013. Disponível em: <http://gemma.iesp.uerj.br/files/Levantamento_GEMAA_1c.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2015.

FERES JUNIOR, João. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: FERES JUNIOR, João e ZONINSEIN, Jonas (Organizadores) **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

FERES JUNIOR, João. A atualidade do pensamento de Guerreiro Ramos: branquidade e nação. **Cad. CRH**. Salvador/Bahia [online]. 2015, vol.28, n.73, pp. 111-125. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-497920150001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1º jan. 2016.

FERES JUNIOR, João; DAFLON Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. Dossiê: Uma década de ações afirmativas no ensino superior. **Revista de Ciências Humanas**. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa-MG, Vol. 12, n.2 - Julho/Dezembro de 2012. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo8vol12-2.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2014.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da "raça branca". São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: no limiar de uma nova era. São Paulo: Dominus, 1965, v 2.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FERNANDES, Frederico Augusto G. UEL/AfroAtitude: balanço e perspectivas Frederico *In*: CAVALCANTI, Bruno C.; BARROS Rachel Rocha de Almeida; FERNANDES, Clara Suassuna (org.) **Kule Kule - Visibilidades Negras**. Maceió - AL. Universidade Federal de Alagoas. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros: EDUFAL. 2007, p. 45-52.

FONSECA, Dagoberto F. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FONSECA, Dagoberto; SILVERIO, Valter Roberto. **Cartilha de Ações afirmativas**. 2011. São Paulo: Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Justiça e Defesa da Cidadania, Governo do Estado de São Paulo. 2011.

FONSECA, Dagoberto J. A (re)invenção do cidadão de cor e da cidadania. **Cadernos Ceas**, n. 210. Salvador: Ceas, mar./abr. 2004, p. 65-83.

GELEDES. Por que as mulheres negras são minoria no mercado matrimonial. <<http://www.geledes.org.br/por-que-as-mulheres-negras-sao-minoria-no-mercado-matrimonial/#qs.QYBI2Ac>>. Acesso dia 15 mai 2017

GONÇALVES, Petronilha Beatriz e Silva e SILVÉRIO, Valter Roberto (org.) **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sergio A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, vol. 29, n.1, São Paulo, Jan./Jun., 2003, p, 93-107. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 02 mai. 2015.

GUIMARÃES, Antônio Sergio A. **Preconceito e discriminação**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

GUIMARAES, Antônio Sérgio Alfredo. Políticas públicas para ascensão dos negros no Brasil: argumentando pela ação afirmativa. **Afro-Ásia**, n. 18, 1996. Disponível em:

<<http://www.afroasia.ufba.br/edicao.php?codEd=66>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

GUIMARÃES, Antônio Sergio. Democracia Racial: o Ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 61 novembro 2001 p. 147-162. Disponível em: <http://novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/95/20080627_democracia_racial.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2015.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas pública. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 2002, 18(Suplemento): 57-65. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csp/v18s0/13793.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2015.

HERINGER, Rosana. Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. **Tomo**: revista do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Sociologia / Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Sociologia (PPGS), Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão – n. 24 jan./jun. 2014 p. 17-35. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184/2786>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

HOFBAUER, Andreas. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. **Lua Nova**, n. 68, pp. 9-56, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n68/a02n68.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

HONNETH Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

IANNI, Octavio. **As metamorfoses do escravo**. São Paulo: Hucitec, 1988.

IANNI, Octavio. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1988.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

IBGE. **Estados**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ba>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**. Uma análise das condições de vida da população de vida da população brasileira. 2010. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/sintese_ind_sociais.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.

IPEA. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas**: 120 anos após a Abolição. Brasília (DF): Diretoria de Estudos Sociais, 2008, p. 1-16. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/080513_comunicadoipea04.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

IPEA. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. Brasília: Ipea, JUN 2000, v. 1. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_

sociais/bps_19_completo.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2012.

IPEA. **Situação social da população negra por estado**. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: IPEA, 2014.

JACCOUD, Luciana e THEODORO, Mário. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005, p.105-120.

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**. Brasília: IPEA, 2008.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN Nathalie. **Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002 Disponível em: <<http://200.18.45.28/sites/afirme/docs/leitura-extra/div03.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

JARDIM, Drielly, **MNU: 34 anos de luta contra o preconceito racial**. 6 julho 2012. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=21311>>. Acesso em: 09 set. 2015.

JESUS, Andréa Tavares de; SOUZA, Edson Nunes de; SANTOS, Fábio Ferreira. O preconceito e a discriminação racial. **Anais do IV Fórum Identidades e Alteridades: Educação e Relações Etnicorraciais**. GEPIADDE/UFS/Itabaiana-Se: 10 a 12 de novembro de 2010. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2015/10/O-PRECONCEITO-E-A-DISCRIMINA%C3%87%C3%83O-RACIAL.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

LEMOS, Isabele. Movimentos negros, combate ao racismo e políticas de ação afirmativa para acesso à educação universitária no Brasil. **Revista Publicatio**. Soc. Sci., Ponta Grossa, 23 (2): 197-210, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/issue/view/446/showToc>>. Acesso em: 15 out. 2015.

LIMA, Marcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estudos** - CEBRAP [online]. 2010, n.87, pp.77-95. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a05n87.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

LIMA, Paulo Gomes. Universidade Brasileira: para além das políticas de ações afirmativas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p.177-197, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem-perspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/34/29>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

MACHADO, Elielma Ayres. **Ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012)**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA ; UERJ, LPP, Coleção estudos afirmativos,2, 2013.

MACHADO, Maria Clara. **Resultados da Diversidade na Universidade**. Ministério da Educação. Brasília - DF. 2008 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>

component/content/?view=202:noticias&id=10852:sp-2060376739>. Acesso em: 26 ago. 2016.

MAGGIE, Yvonne e FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Revista Estudos Avançados** 18 (50), 2004 p. 67-80.

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

MALOMALO, Bas'llele. Poder simbólico alternativo e identidade étnica no Brasil: estudo do Instituto do Negro Padre Batista na sua luta pelos direitos de igualdade racial. **Religião e Cultura** (PUCSP), v. V, p. 63-74, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Nilda/Downloads/Poder_simbolico_alternativo_e_identidade.pdf> Acesso em: 15 nov. 2016.

MARCHESAN TAUIL, Rafael. **Octavio Ianni e o Início de sua Trajetória Intelectual**: Uma Nova Interpretação sobre a “Questão Racial”. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo Guarulhos, 2013.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O ProUni e a democratização do acesso à educação superior no Brasil: os diferentes sentidos de uma política pública. **GEA** (Grupo de Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil), 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/11/gea_opini%C3%A3o19.pdf> Acesso em: 18 jul. 2016.

MARTINS, Sergio da Silva. **Ação Afirmativa e Desigualdade Racial no Brasil**. Rio de Janeiro: Estudos Feministas, 1996. vol. 4, nº 1, pp. 202-208. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16669/15237>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

MATTOS, Wilson Roberto de. O Ano do Começo: Características e Aspectos Iniciais da Implantação do Sistema de Cotas para Negros na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **PLURAIS**, Salvador, 2003.

MATTOS, Wilson Roberto de; MACEDO Kize Aparecida Silva de; MATTOS, Ivanilde Guedes de. 10 Anos de ações afirmativas na UNEB: desempenho comparativo entre cotistas e não cotistas de 2003 a 2009. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, jul-out. 2013, p. 83-99.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos (Org). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 121-140.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2002, n.117, pp.197-217.

MORENO, Ana Carolina. Pelo Sisu, USP terá 225 vagas em cota para pretos, pardos e indígenas. São Paulo. 9 de julho de 2015. **Globo** (G1). Educação. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/07/pelo-sisu-usp-tera-225-vagas-em->

cota-para-pretos-pardos-e-indigenas.html. > Acesso em: 29 jun. 2015.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n.68, dezembro/fevereiro 2005-2006, p. 46-57. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/68/05-kabengele-munanga.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. Brasília: UnB, 2011.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, vol.18, n. 50, pp. 209-224, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a19v1850.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

NASCIMENTO, Alessandra Santos & FONSECA, Dagoberto José. Mudanças e continuidades nas definições de cor ou raça na PCERP/2008. In: PETRUCCELLI, José Luis & SABOIA, Ana Lucia (org). **Características Étnico-raciais da População: Classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. pp. 52-82 Disponível no site: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/GT_Igualdade_Racial/Artigos_Estudos/Caracter%C3%ADsticas%20%C3%89tnico-Raciais%20da%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira.pdf> Acesso dia 20 fev 2017.

NERES, Julio Maria. **Negro e Negritude**. São Paulo: Edições Loyola, Coleção História. Temática Retrospectiva, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes. 1998.

Osorio, Rafael Guerreiro. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: PETRUCCELLI, José Luis & SABOIA, Ana Lucia (org). **Características Étnico-raciais da População: Classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível no site: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/GT_Igualdade_Racial/Artigos_Estudos/Caracter%C3%ADsticas%20%C3%89tnico-Raciais%20da%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira.pdf> Acesso dia 20 fev 2017.

PAIM Paulo, Estatuto da Igualdade Racial. **Substituto ao Projeto de Lei do Senado, sobre a instituição do Estatuto da Igualdade Racial, em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e/ou cor**. Senado Federal. 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/Nilda/Downloads/abcce5425c09359f09e6b0af39bef917.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

PARANÁ. FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA. **10 anos: história e visão estratégica**. Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do

Paraná. Curitiba-Pr. Gigapress Indústria Gráfica e Editora, 2010. Disponível em <http://www.fappr.pr.gov.br/arquivos/File/noticias/LIVRO_FA_10ANOS.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2017.

PARANÁ. FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA. **Ato da Diretoria Executiva 47/2006**. Programa de Apoio a Ações Afirmativas para Inclusão Social em Atividades de Pesquisa e Extensão Universitária. Disponível em: <http://www.fappr.pr.gov.br/arquivos/File/diretoria/ atos2006/Ato47_2006.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2017.

PERIA, Michelle. **Ação afirmativa**: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras. O caso do Estado do Rio de Janeiro. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Museu Nacional na Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

PETRUCCELLI, Jose Luis. **A cor denominada**: estudos sobre a classificação étnico-racial. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. (Coleção políticas da cor).

PGR. **Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa**. Procuradoria Geral da Republica, 2007. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Racismo.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

PINHEIRO, Luana; FONTOURA, Natalia *et. al.* **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília. IPEA; UNIFEM; SPM; 2008. Disponível em:<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/Pesquisa_Retrato_das_Desigualdades.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2005, vol.35, n.124, pp. 43-55.

POCHAMANN, Marcio; GUERRA, Alexandre; AMORIM, Ricardo, SILVA, Ronnie. (orgs.). **Atlas da nova estratificação social no brasil**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2006.

POCHMANN, Marcio *et. al.* Os ricos no Brasil. **Atlas de exclusão social**. Vol 3. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTAL BRASIL. **Em 3 anos, 150 mil negros ingressaram em universidades por meio de cotas**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/11/cotas-elevam-presenca-de-negros-nas-universidades-federais>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

RIOS, Flavia. O protesto negro no brasil contemporâneo (1978-2010). **Lua Nova**, São Paulo, 85: 41-79, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/ n85/a03n85.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

ROCHA, Edmar José da & ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2007, vol.37, n.132, pp. 759-799. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/ a1237132.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

RODRIGUES, Francisco Xavier Freire. **Por uma sociologia do processo civilizatório**: uma reflexão a partir de Norbert Elias e Gilberto Freyre. Disponível em: <file:///C:/Users/Nilda/Downloads/sbs2003_gt23_francisco_rodrigues_02_VERIFICA R. pdf>. Acesso em: 09 set. 2016.

RODRIGUES, Maria de Lourdes Alves; GOMES, Verônica Maria da Silva. **Curso de Formação de Conselheiros em Direitos Humanos**. Abril, Julho/2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/cc/a_pdf/modulo3-tema4-aula4.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

ROSA, Renata de Melo. Por uma política de ação afirmativa na Educação Básica. *In*: BRAGA, Maria Lúcia de Santana & SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (org). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=695-v29-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 set. 2016.

SALVADOR, Andreia Clapp. **A gênese da política de ação afirmativa da PUC-Rio**. Uma parceria entre Universidade e Movimento Social. Desigualdade e Diversidade. Rio de Janeiro. Nº5, jul/dez. 2009. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/pucRio_artigo_2009_ACSalvador.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2016.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa-MG, Vol. 12, n.2, Julho/Dezembro de 2012. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo8vol12-2.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil**. São Paulo: SENAC, 2001.

SANTOS, José A. F. **Estrutura de posições de classe no Brasil**: mapeamento, mudanças e efeitos na renda. Belo Horizonte (MG): Ed. UFMG; Rio de Janeiro (RJ): IUPERJ, 2002.

SANTOS, Maria Cristina Elyote Marques e SANTOS, Paulo César Marques de Andrade. **Universidade e política de cotas**: o acesso e a permanência do cotista na Universidade do Estado da Bahia. XI Congresso Internacional Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2011. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9361937-Universidade-e-politica-de-cotas-o-acesso-e-a-permanencia-do-cotista-na-universidade-do-estado-da-bahia-resumo.html>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

SANTOS, Maria Cristina Elyote Marques. **Sou cotista, e agora?** Uma análise das condições de permanência numa universidade multicampi (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC Departamento de Educação – DEDC – Campus I. Universidade Do Estado Da Bahia – UNEB, Salvador. 2009. Disponível em: <www.cdi.UNEB.br/pdfs/educacao/2009/maria_cristina_elyote_marques_santos.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Difusão do Ideário Anti-Racista nos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos (Organizador). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 225-244.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Dissertação apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB. Universidade de Brasília Instituto de Ciências Sociais Departamento de Sociologia. Brasília, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. Pesquisa: **Ações afirmativas na educação pública superior brasileira**: o perfil dos estudantes egressos do sistema de cotas na Universidade de Brasília. Providence: Brown University, 2013

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial – SMPiR (2016). Disponível em : <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/igualdade_racial/organizacao/index.php?p=149057>. Acesso em: 15 jan. 2016.

SEGALLA, Amauri; BRUGGER Mariana & CARDOSO, Rodrigo. Por que as cotas raciais deram certo no Brasil **Revista Istoé Independente** 2013 Disponível em: <http://istoe.com.br/288556_POR+QUE+AS+COTAS+RACIAIS+DERAM+CERTO+NO+BRASIL/>. Acesso em: 20 nov. 2013.

SILVA JUNIOR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Adailton da; SILVA Josenilton da & ROSA, Waldemir. Juventude Negra e Educação Superior. *In*: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009, p. 259 a 290.

SILVA, Claudia Rocha da *et al.*. As ações afirmativas e a Universidade do Estado da Bahia: Conceito e Práticas na Construção de uma Cultura Universitária Inovadora. **GEA** (Grupo de Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil), 2010. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/andes_artigo_2010_WRMattos_et_al.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SILVA, Elvia Alvarenga Fagundes da. **Política de cotas e evasão**: uma análise a partir de estudantes cotistas negros, oriundos de escolas públicas e não cotistas na UENF. (Monografia). Administração Pública. Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2016. Disponível em <<http://uenf.br/graduacao/administracao-publica/files/2016/03/MONOGRAFIA-ELVIA-ALVARENGA.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

SILVA, Fabiana Carvalho da. **A democratização do acesso ao ensino superior um estudo sobre o sistema de reserva de vagas étnico raciais e sobre o programa universidade para todos**. (Dissertação) apresentada à Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Maria Nilza. Uma Década das Ações Afirmativas na UEL (2004-2014). **Tom**:

revista do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Sociologia / Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Sociologia (PPGS), Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão – n. 24 jan./jun. 2014 p. 217-236. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3190/2792>>. Acesso em: 15 nov 2015.

SILVA, Maria Palmira da. Alcance político dos movimentos sociais de combate ao racismo no Brasil. *In*: BARBOSA, Lucia de Assunção (org) *et al.* **De preto a afro-descendente**. São Carlos: EdFSCar, 2003.

SIQUEIRA, José Jorge. A redemocratização de 1945 e a emergência de uma nova consciência sobre a questão do negro no Brasil. *In*: SALGUEIRO, Maria Apda Andrade (org). **A república e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, p. 107-129.

TELLES, Edward. Em retrospectiva: uma revisão das políticas de inclusão racial do Brasil após dez anos. *Desigualdade & Diversidade. Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*, n. 6, jan/jul, 2010, pp. 129-142. Disponível em: <<http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/index.php/bibliografia/artigos/2010>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

TOLEDO Luiz Fernando **1ª geração cotista relata preconceito e choque de realidade**. *Jornal Estado de São Paulo (o Estadão)*. Caderno Educação: 4 set 2016. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,1-geracao-cotista-relata-preconceito-e-choque-de-realidade,10000073956>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia. **Anuário Estatístico 2011**. Bahia. Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas. Salvador: EDUNEB, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. CAIAC, Levantamento de Cotas, 2012. SR-1/. UERJ. Disponível no site: <http://www.caiac.uerj.br/documentos/LEVANTAMENTO_2012.pdf> Acesso dia 07 jan 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. CAIAC. **Relatório de atividades**. 2012 SR-1/. UERJ. Disponível no site: <http://www.caiac.uerj.br/documentos/LEVANTAMENTO_2012.pdf> Acesso dia 07 jan 2016.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Anuário Estatístico (2009-2013)**. Decanato de Planejamento e Orçamento. Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília, DF 2014. Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/documentos/anuario/anuario_2014.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Conselho mantém e amplia sistema de cotas**. Agência UEL. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/com/agenciauel/noticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_Cod_Categoria=2&FWS_N_Texto=24208>. Acesso em: 15 jan. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Processo seletivo vestibular 2010**. Relação candidato/vaga. Disponível em: <<http://www.cops.uel.br/vestibular/2010/>>

arquivos/CANDIDATO_VAGA_2010_25092009.PDF>. Acesso em: 15 jan. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Relatório da Comissão Permanente de Acompanhamento e de Avaliação da Implementação da Política de Cotas na Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: UEL, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/documentos/cotas/relatorio_acompanhamento_cotas_2009.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Vestibular 2005**. Relação Candidato. Disponível em: <http://www.cops.uel.br/vestibular/2005/arquivos/candidato_vaga_definitivo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Vestibular 2006**. Relação Candidato/Vaga. Disponível em: <http://www.cops.uel.br/vestibular/2006/arquivos/candidato_vaga.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Vestibular 2014**. Relação Candidato/Vaga. Disponível em: <http://www.cops.uel.br/vestibular/2014/vest2014_candidato_vaga_definitivo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Vestibular 2015**. Relação Candidato/Vaga. Disponível em: <http://www.cops.uel.br/vestibular/2015/candidato_vaga.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-Reitoria de Graduação. **Políticas de Cotas da UEL**: apresentação; panorama das cotas. Londrina: UEL, 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/prograd/index.php?content=cotas/apresentacao.html>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ**: os desacreditados e o sucesso acadêmico. (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Graduação em Educação do Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, 2012. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/417.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2014.

VALLE, Marcos José. **Prouni**: Política Pública De Acesso Ao Ensino Superior Ou Privatização? (Dissertação). PPG, Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, 2009. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/980.pdf>>. Acesso em: 02 nov 2015.

VIEIRA JÚNIOR, Ronaldo Jorge A. Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 83-101.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.307-334.

APÊNDICE
Roteiro de entrevista

Pesquisa sobre a trajetória dos Egressos cotistas da Universidade Estadual de Londrina

Período de ingresso: 2005 ou 2006 ou 2007?

Qual curso de graduação?

Ano de formatura?

Descreva sobre a sua **trajetória pessoal** antes de se inserir na universidade, via cotas universitárias

Escolaridade dos responsáveis;

Profissão dos responsáveis;

Escola onde fez os estudos primários e secundários?

Caso tenha feito cursinho pré-vestibular, descreva se foi pago ou gratuito?

Trabalhava durante a infância e adolescência?

Qual a ocupação?

Ajudava em casa ou não?

Enfrentou situação de preconceito, discriminação e racismo? Destaque

Onde residia? Destaque a região.

Descreva sobre a sua **trajetória ACADEMICA:**

Recepção do Colegiado e demais pessoas do curso, como foi?

Recebeu alguma bolsa de permanência ou residiu na casa do estudante?

Acesso a materiais acadêmicos isso era tranquilo? Fotocopias suas ou de colegas de sala? Pode comprar ?

Acesso, compreensão e cumprimento das atividades exigidas no curso? Como foi?

Quais os maiores desafios encontrados no processo de graduação?

Quais as maiores conquistas pessoais na graduação?

FOI A PRIMEIRA PESSOA DO GRUPO FAMILIAR A TER ACESSO A GRADUAÇÃO?

Descreva sobre a sua **trajetória após a graduação:**

Acesso ao mercado de trabalho como foi?

Trabalhou na área de formação? Onde? Era privado ou público? Considera os rendimentos Bons?

Como vê a situação de preconceito, discriminação e racismo com relação a vc?

Destaque se houve alguma situação.

Qual a sua avaliação das COTAS UNIVERSITÁRIAS, o que foi bom e o que precisa melhorar?