

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Caroline Baranzeli

**UNIVERSIDADE E RELAÇÕES RACIAIS:
a perspectiva de estudantes do curso direito sobre as políticas de cotas raciais na
UFRGS**

Porto Alegre

2014

Caroline Baranzeli

**UNIVERSIDADE E RELAÇÕES RACIAIS:
a perspectiva de estudantes do curso direito sobre as políticas de cotas raciais na
UFRGS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dra. Arabela Campos Oliven

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Baranzeli, Caroline

UNIVERSIDADE E RELAÇÕES RACIAIS: a perspectiva de estudantes do curso direito sobre as políticas de cotas raciais na UFRGS / Caroline Baranzeli. -- 2014. 194 f.

Orientadora: Arabela Campos Oliven.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Ações Afirmativas 2. Identidade. 3. Branquidade. 4. Cotas Raciais. 5. Curso de Direito. I. Campos Oliven, Arabela, orient. II.Título.

Caroline Baranzeli

**UNIVERSIDADE E RELAÇÕES RACIAIS:
a perspectiva de estudantes do curso direito sobre as políticas de cotas raciais na
UFRGS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 25 jul. 2014.

Prof. Dra. Arabela Campos Oliven (Orientadora)

Prof. Dra. Rosana Rodrigues Heringer – UFRJ

Prof. Dr. Luis Armando Gandin - UFRGS

Prof. Dr. Fabio Costa Morosini – UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa durante o período final de realização deste trabalho.

Agradeço à minha querida orientadora, Prof. Dra. Arabela Campos Oliven. Obrigada pelas orientações, conselhos, incentivo e apoio. Sua serenidade e sensibilidade sempre serviram como contraponto à minha hiperatividade. Creio que saio desse processo uma professora/pesquisadora mais madura graças à senhora.

À Prof. Dra. Maria Estela Dal Pai Franco, por estar presente desde o início de minha jornada na área de educação. Obrigada pelo acolhimento na rede GEU-Ipesq, pelos incentivos, carinho e confiança que sempre depositou em mim.

Ao Prof. Dr. Luís Armando Gandin, por me ensinar a olhar o mundo com novas e mais refinadas lentes. Obrigada por me acolher como orientanda de estágio docente. Considero o senhor um exemplo de profissional e pessoa.

Ao ex-governador Alceu de Deus Collares, por me receber em sua casa e conceder uma incrível entrevista sobre suas experiências de vida. As duas horas que pude passar com o senhor foram uma verdadeira aula de política.

Aos meus colegas de ofício, mas acima de tudo grandes amigos, Débora Maffi Rodrigues, Fernanda Perreira Soares, Alessandra Wink Guragna, André Jaeger da Cunha, Lucas Antônio da Silva e Gabriela Ucoski da Silva. Tudo aqui escrito tem um pouco de vocês. Sou grata por ter amigos/colegas de profissão que me auxiliam a ser uma pessoa/profissional melhor.

Às minhas colegas de rede Geu-Ipesq Mariana Weber e Cristina Zanettini-Ribeiro – minha irmã de coração. Minhas tardes na UFRGS são mais alegres quando estou com vocês.

A Vítor, meu companheiro. Pelo carinho, compreensão, apoio e paciência. Obrigada por estar comigo em todos os momentos de crise e por sempre me fazer sorrir.

Por fim, ao meu alicerce, minha família. Aos meus pais, Carlos e Rosângela, pelo carinho e apoio irrestrito. Aos meus irmãos, Karen e Thiago, e a Pedro, meu pequeno sobrinho que ilumina tudo a sua volta graças sua alegria e sorrisos constantes.

Grito Negro

Eu sou carvão!
E tu arrancas-me brutalmente do chão
e fazes-me tua mina, patrão.
Eu sou carvão!
E tu acendes-me, patrão,
para te servir eternamente como força motriz
mas eternamente não, patrão.
Eu sou carvão
e tenho que arder sim;
queimar tudo com a força da minha combustão.
Eu sou carvão;
tenho que arder na exploração
arder até às cinzas da maldição
arder vivo como alcatrão, meu irmão,
até não ser mais a tua mina, patrão.
Eu sou carvão.
Tenho que arder
Queimar tudo com o fogo da minha combustão.
Sim!
Eu sou o teu carvão, patrão.

José Craveirinha

RESUMO

Esta dissertação analisa as interpretações dos estudantes do curso de direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS - sobre políticas de ação afirmativa, mais especificamente, cotas raciais implementadas na Instituição. No primeiro momento, examinam-se a conceituação e trajetória histórica das Ações Afirmativas em contextos globais e locais, chamando a atenção para como a mídia brasileira tem retratado a adoção deste tipo de política nas universidades. A seguir é traçado um panorama histórico dos cursos jurídicos no Brasil, dando ênfase para a constituição da Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre, mais tarde incorporada à UFRGS. É apresentada a entrevista com Alceu Collares, primeiro governador negro do Rio Grande do Sul, que se graduou na Instituição na década de 1950. Na fundamentação teórica utilizam-se como arcabouço os conceitos de *identidade, ideologia, raça e branquidade*. Este resgate histórico conceitual baseou-se em vários autores entre eles Hall, 2012; Thompson, 2005; Guimarães, 2008; Skidmore, 2012; Apple, 2001; Bento, 2002; Giroux, 1999. Na parte empírica, são apresentados os resultados dos questionários aplicados. A partir das características dos universitários entrevistados, são analisadas as vivências de relações raciais em suas vidas cotidianas, na trajetória escolar, a posição dos pais e dos próprios estudantes com relação às políticas de cotas sociais e raciais na UFRGS. Por fim, discute-se a universidade como espaço de luta e seu papel na construção de uma sociedade mais igualitária no Brasil.

Palavras chaves: Ações Afirmativas – Cotas Raciais – Curso de Direito – Identidade – Branquidade

ABSTRACT

This study analyzes the interpretations of the undergraduate students of law of the Federal University of Rio Grande do Sul - UFRGS - about affirmative action policies, more specifically, racial quotas implemented within the institution. The first moment it examines the conceptualization and historical trajectory of Affirmative Action Policies in global and local contexts, drawing attention to how the Brazilian media has portrayed the adoption of these policies at universities. Following it is outlined a historical overview of law courses in Brazil, with emphasis on the establishment of the Free Law School of Porto Alegre, afterwards incorporated into the UFRGS. It is presented the interview with Alceu Collares, the first black governor of Rio Grande do Sul, who graduated at the institution in the 1950s. On theoretical foundation are used as a framework the concepts of identity, ideology, race and whiteness. This conceptual historical review was based on several authors including Hall, 2012; Thompson, 2005; Guimarães, 2008; Skidmore, 2012; Apple, 2001; Benedict, 2002; Giroux, 1999. On the empirical part, the results of the questionnaires are presented. Based on the characteristics of respondents university students, experiences of race relations are analyzes in their everyday lives, school history and the position of parents and students themselves regarding the policies of social and racial quotas at UFRGS. Finally, we discuss the university as a space of struggle and its role in the construction of a more egalitarian society in Brazil.

Keywords: Affirmative Actions - Racial Quotas - College of Law - Identity - Whiteness

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartão postal com foto da Faculdade Livre de Direito.	60
Figura 2 – Foto atual da Faculdade de Direito da UFRGS.....	104
Figura 3 - Foto de pichação próxima à faculdade de direito da UFRGS.....	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Vagas oferecidas em 2008 – curso de direito.....	100
Tabela 2 - Vagas ocupadas em 2008 – curso de direito.	101
Tabela 3 - Vagas oferecidas em 2014 – curso de direito.....	105
Tabela 4 - Vagas oferecidas em 2014– curso de direito.....	105
Tabela 5 - Perfil dos estudantes: variável raça relacionada às cotas.	111
Tabela 6 - Posicionamento sobre as políticas de ações afirmativas	142
Tabela 7 - Frases: As cotas baixam o nível acadêmico da Universidade.	146
Tabela 8 - Frases: As cotas raciais acirram uma disputa étnica que não existia no Brasil.	147
Tabela 9 - Frases: As políticas de cotas raciais ferem o princípio do mérito acadêmico, beneficiando certos grupos em detrimento de outros.	148
Tabela 10 - As cotas raciais reforçam a ideia de que o negro não possui capacidade para ingressar por mérito próprio na Educação Superior.	148
Tabela 11 - Frases: As Universidades não deveriam possuir políticas de cotas raciais, pois o problema da desigualdade no Brasil está na educação básica.	149
Tabela 12 - Frases: As cotas deveriam ser apenas sociais e não raciais, pois este critério abrangeria os grupos sociais desprivilegiados, desconsiderando a questão de cor.	149
Tabela 13 - Frases: A convivência com estudantes cotistas de diferentes cores e origens sociais é positiva para o processo educativo.	151
Tabela 14 - Frases: O sistema de cotas raciais na Universidade é uma medida provisória e necessária para diminuição das desigualdades no país.....	152
Tabela 15 - Frases: As cotas raciais possibilitam um acesso mais igualitário à Educação Superior, oferecendo oportunidades a grupos desprivilegiados que dificilmente ingressariam na Universidade Pública.	152
Tabela 16 - Frases: As cotas raciais servem como reparação histórica para grupos socialmente excluídos da Universidade.....	152
Tabela 17 - Frases: Sou a favor de cotas raciais, pois há poucos estudantes negros na Universidade.....	153

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Primeiro membro da família no ensino superior.....	114
Gráfico 2 - Escolaridade dos pais dos estudantes.....	115
Gráfico 3 - Escolaridade das mães	116
Gráfico 4 - Posicionamentos dos pais em relação às Ações Afirmativas.....	118
Gráfico 5 - Posicionamentos das mães em relação às Ações Afirmativas	119
Gráfico 6 - Colegas de outra cor na educação básica.....	121
Gráfico 7 - Aulas com professores de cor distinta da sua.	122
Gráfico 8 - Vivência de discriminação ao longo da escolarização.....	124
Gráfico 9 – Vivência de discriminação ao longo da escolarização 02.	125
Gráfico 10 - Discriminação em função de sua cor.	126
Gráfico 11 - Discriminações mais presentes na sociedade brasileira.	128
Gráfico 12 - Expectativa de ingresso no curso de Direito.....	131
Gráfico 13 - Número de vezes que tentou o vestibular.	132
Gráfico 14 - Escolha pelo curso de Direito da UFRGS.....	133
Gráfico 15 - Impacto das cotas: você se sentiu prejudicado?.....	136
Gráfico 16 - Convivência com estudantes de outra cor.....	154
Gráfico 17 - Vivências de discriminação na Universidade.	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AA — Ação Afirmativa
- AC — Análise de Conteúdo
- CAAR — Centro Acadêmico André da Rocha
- CEPE — Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS
- CMES — Conferência Mundial de Educação Superior
- Consun — Conselho Universitário
- Coperse — Comissão Permanente de Seleção
- Cremers — Conselho Regional de Medicina do Rio Grande do Sul
- CRES — Conferência de Educação Superior
- EE — Escola de Engenharia de Porto Alegre
- Enem — Exame Nacional do Ensino Médio
- EUA — Estados Unidos
- IES — Instituições de Ensino Superior
- IGC — Índice Geral de Cursos
- Inep — Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
- Ipea — Diretoria de Estudos Sociais
- NAE — Núcleo de Auxílio em Estatística da UFRGS
- NM – Nação Mestiça
- OAB — Ordem do Advogados
- PNAD — Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- POA — PORTO ALEGRE
- ProUni — Programa Universidade para Todos
- PRR — Partido Republicano Rio-grandense
- PUCRS — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- Reuni — Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SAJU — Serviço de Assessoria Jurídica Universitária da UFRGS
- Seppir — *Secretaria Especial de Promoção a Igualdade Racial*
- Sisu — Sistema de Seleção Unificada – Sisu
- STF — Supremo Tribunal Federal

STF —Supremo Tribunal Federal

UCB — Universidade Católica de Brasília

Uems —Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Uenf —Universidade Estadual do Norte Fluminense

Uerj —Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFRGS — Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCPA — Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

UnB — Universidade de Brasília

UPA — Universidade de Porto Alegre

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 OBJETIVOS	19
1.2 Objetivo Geral	19
1.3 Objetivos Específicos	20
2. JUSTIFICATIVA	20
3. REFERENCIAIS NORTEADORES DA PESQUISA	22
2 POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL	28
2.1 DEFINIÇÃO E TRAJETÓRIA HISTÓRICA.....	31
2.2 DESENHO DAS AÇÕES AFIRMATIVA NO BRASIL	35
2.3 MÍDIA E POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA - O REDUACIONISMO ÀS COTAS RACIAIS	40
3 HISTÓRIA DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL	49
3.1 FORMAÇÃO DO ESTADO NAÇÃO E BACHARÉIS DE DIREITO	50
3.2 FACULDADE LIVRE DE DIREITO DE PORTO ALEGRE – O PRELÚDIO DOS CURSOS JURÍDICOS NO RIO GRANDE DO SUL	57
3.3 A EXPERIÊNCIA DE UM EX-ESTUDANTE: SOBRE A FACULDADE DE DIREITO NA DÉCADA DE 1950-1960	62
3.4 UNIVERSIDADE E EXCLUSÃO.....	67
4. ARCABOUÇOS TEÓRICOS.....	72
4.1 IDENTIDADE.....	72
4.2 IDEOLOGIA	75
4.3 RAÇA.....	79
4.4 RAÇA NO BRASIL	84
4.5 BRANQUIDADE.....	93
5. IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UFRGS – AS MUDANÇAS NO CERTAME VESTIBULAR	100
5.1 O ATUAL CURSO DE DIREITO DA UFRGS	104

6. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	108
6.1 PERFIL DOS RESPONDENTES	111
6.1.2 Perfil Familiar	114
6.1.3 Posicionamento dos pais perante as Ações Afirmativas:	118
6.2 EDUCAÇÃO BÁSICA	120
6.2.1 Vivências de relações raciais em seu cotidiano:	121
6.3 PREPARAÇÃO E INGRESSO NO CURSO DE DIREITO DA UFRGS -	131
6.4 UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE LUTA - O POSICIONAMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE AS COTAS NA UFRGS.....	142
6.4.1 Universidade e Relações Raciais:	154
7. À GUIA DE CONCLUSÃO	162
BIBLIOGRAFIA	165
APÊNDICES	173

1 INTRODUÇÃO

- Não!-, consegui dizer. – Isso eu não faço. Fabrico sonhos, não sou um falsário... Além disso, permite-me a franqueza, seria difícil inventar para o senhor uma genealogia africana.

- Essa agora! E por quê?

- Bem... o cavalheiro é branco!

- E então?! Você é mais branco do que eu!...

- Branco, eu?! -, o albino engasgou-se. Tirou um lenço do bolso e enxugou a testa: - Não, não! Sou negro. Sou negro puro, Sou um auctóctone. Não está a ver como eu sou negro?...

Trecho do livro “O Vendedor de Passados” de José Eduardo Agualusa (AGUALUSA, José Eduardo. 2004, p.18.)

A presente dissertação trata da perspectiva de estudantes do curso de direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS sobre as Políticas de Ação Afirmativa – em especial, as cotas raciais – aplicadas na instituição a partir do ano de 2008. Teixeira (2003) afirma que a pesquisa social deve ser compreendida como uma arquitetura, para ser bem edificada esta necessita de bases, traves e eixos que forneçam uma sustentação sólida para o conhecimento que está sendo produzido. A autora afirma que a construção do objeto de pesquisa se dá através da problematização, de questionamentos sistemáticos que permitem a passagem de problemas reais, percebidos através da vivência dos indivíduos, em problemas sociológicos. Na sua perspectiva a problematização é a síntese de três elementos:

O primeiro refere-se à *própria vida dos pesquisadores*, que dá origem a interrogações, observações, comparações e questionamentos. Enraíza-se em suas histórias individuais e coletivas, colocando-lhes problemas, questões perguntas. Por essa razão, geralmente estudamos o que está em nossa história, nos desafios de nossa vida cotidiana ou de nosso estar no mundo, problemas e fatos nos quais estamos existencialmente implicados. O segundo refere-se a uma outra ordem de elementos: as interlocuções e diálogos que os pesquisadores estabelecem entre si e nos vários espaços em que se encontram, discutem e confrontam ideias. [...] terceira ordem de fatores: as inquietações, as indignações, os desejos, os sonhos e utopias que o pesquisador traz consigo como sujeito sócio histórico. Esse fator explica, por exemplo, sua diversidade de interesses quanto a temáticas e problemas a investigar. (TEIXEIRA, 2003, p. 83.)

Observando minha trajetória de vida, estudos e leituras, percebo que a construção de meu objeto de pesquisa está intimamente ligada a vivências pessoais e acadêmicas. Dessa maneira, decidi nesta introdução discorrer brevemente sobre minha trajetória de vida e as relações que estabeleci com o imaginário de raça no Brasil.

Para esta escrita, embasei-me no artigo de Roediger (2004) intitulado *Sobre autobiografia e teoria: uma introdução*, neste o autor inicia sua análise sobre relações raciais e trabalhadores brancos nos Estados Unidos a partir das concepções de raça que construiu na infância. Larossa (2002) suscita que a experiência é importante para a transformação de informação em conhecimento.

Nasci em Florianópolis, filha de um casal de gaúchos radicados em Santa Catarina e caçula de três irmãos. Creio que seja possível afirmar que tive uma infância comum, típico padrão da classe média católica em ascensão: família estruturada com pai, mãe e irmãos atenciosos. Todavia, na infância enfrentei problemas em relação minha aparência física. A base familiar - de classe - não era “suficientemente boa” para as pessoas que viviam ao meu redor. Os *outros* tinham muita dificuldade de reconhecer minha mãe – descendente de indígenas - como minha progenitora. Afinal, como uma menina branca e loira poderia ser filha de uma mulher com pele um pouco mais escura e cabelos negros?

“Toda história é sempre sua invenção, qualquer memória é sempre um hiato no vazio”, parafraseando Leda Maria Martins, procuro nesta narrativa encontrar os meus hiatos de memória. Estes, por sua vez, são referentes às minhas experiências de construção dos meus conceitos de raça e definição de minha identidade como branca - na perspectiva da sociedade brasileira da década de 1990.

Certa vez, quando ainda morava Florianópolis, uma professora se negou a me entregar para minha mãe na saída da escola. Questionou: “Como pode ser mãe da Caroline se ela é tão loirinha?”, só faltou terminar a frase com a expressão: e branca. As palavras da professora e de todas as pessoas que duvidavam da maternidade de minha mãe ecoavam na minha cabeça de criança. Não compreendia o real motivo de questionarem, só percebia que era diferente e por isso desejava ser cada vez mais parecida com minha mãe (pedia para pintar os cabelos num tom mais escuro, porém meus pais nunca permitiram). Durante boa parte de minha infância indaguei meus pais sobre a possibilidade de ter sido adotada, afinal se todos que não nos conheciam questionavam minha paternidade/maternidade existia um motivo “concreto” para a dúvida. Meus pais levavam a situação na brincadeira, apesar de certas circunstâncias causarem constrangimentos.

Ao mesmo tempo em que passava por essas indagações, mudei de escola e com cinco anos ingressei na primeira série. Minha turma era composta por alunos brancos e apenas um menino negro. Diga-se de passagem, o aluno negro era meu *namorado*. As professoras, meus pais e o os pais do João Vítor sempre nos colocavam juntos em todas as atividades.

Recordo-me de uma vez que a professora articulou a seguinte frase: “Que casal lindo! A menina loirinha e o menino “moreninho”. Essa afirmação marcou minha infância, e ao mesmo tempo em que pode (e deve) ser vista como a representação máxima do ideário de democracia racial/mito da miscigenação proposto por Gilberto Freyre, na minha experiência pessoal foi uma afirmação positiva.

Apesar de hoje ter consciência de que a frase proferida pela professora representa uma ideologia - onde na miscigenação há a proposição de um branqueamento da população -, na minha cabeça de criança aquelas frases eram normais. Graças ao convívio com o João Vítor - brincadeiras, trabalhos e apresentações que fizemos juntos - esse imaginário me ofereceu uma visão natural de relações raciais, onde não existiriam problemas entre pessoas brancas se relacionarem com pessoas negras.

Entretanto, aos poucos essas ideias foram se modificando e tive um forte rompimento com essa suposta naturalidade das relações raciais. Quando completei sete anos, minha família decidiu retornar a cidade de Porto Alegre. Ingressei em um colégio particular de grande nome e tradição. Contudo, enquanto meu cabelo escurecia, perdi meus contatos e vínculos com João Vítor e demais amigos de Santa Catarina. Faz-se interessante observar que tive pouco contato com pessoas negras nessa época – apesar disso, eu era apaixonada pela personagem Vera Verão e sonhava em ser porta bandeira de escola de samba.

Apesar de meu posicionamento pessoal, dentro da família de italianos, a qual eu pertencia - descendência paterna - sempre ouvia o discurso clássico sobre negros: “Não tenho nada contra, porém não confio neles”, ou então: “Não vê? Eles são racistas! Tu não podes fazer piada ou brincadeiras que ficam ofendidos. Posso ficar ofendido quando me chamam de italiano *brambila*?”

Cabe ressaltar que o posicionamento familiar não era apenas contra negros, mas contra tudo que se relacionasse a cor preta. Por exemplo, alguns familiares tinham horror a gatos pretos (nosso primeiro momento de enfretamento, pois eu possuía gatos pretos e os adorava). Em relação às discussões familiares recordo que eram levadas na brincadeira, mas atentando agora, compreendo que não eram ingênuas.

Ao longo de minha adolescência passei por diversos conflitos e acabei por muitas vezes reproduzir certas afirmativas proferidas pelos meus familiares. Querendo ou não, as noções de mundo deles lançavam-me a base ideológica do que é ser branco. Por não possuir leituras sobre o tema, não compreendia a importância das palavras e pensava que os negros eram racistas, que o Brasil era uma democracia racial e que todos possuíam os mesmos direitos e deveres.

Posso afirmar que o meu abrir de olhos aconteceu no curso de História, quando comecei a pesquisar sobre a história do continente africano. Não compreendia o porquê do esquecimento desse tema nos livros e a dificuldade de encontrar pessoas que falassem sobre o mesmo. Comecei a questionar e perceber que o ensino era totalmente eurocêntrico, bem como a escolha por retirar o continente africano era algo proposital e o discurso de democracia racial que imperava por todos os lados, na verdade, era uma estratégia de manutenção de privilégios. Porém, essa é outra longa história, digna de outra narrativa autobiográfica.

Gostaria de encerrar essa introdução, repleta de memórias e lembranças sobre a questão racial e da construção de minha branquidade, com uma frase do livro “O Vendedor de Passados” do autor angolano – e branco! - Agualusa (2004): "a única coisa que em mim não muda é o meu passado: a memória do meu passado [...]. O passado costuma ser estável, está sempre lá, belo ou terrível, e lá ficará para sempre". Nossa trajetória, experiências e passado nos constituem como indivíduos. Ele (o passado) é fundamental para que possamos compreender nossas escolhas e transformações. Apesar de não podermos mudá-lo é possível analisá-lo, para que assim transformemos o futuro e nossas compreensões de mundo.

Dito isto, afirmo que a escolha pelo tema deste trabalho não foi acidental, mas intencional, perpassando os três percursos descritos por Teixeira (2009). Minhas vivências em uma sociedade multirracial, minha leituras de vida em distintos momentos históricos e acadêmicos, meu desejo de aprender mais sobre raça e políticas de ação afirmativa no Brasil, aliados à vontade de contribuir na luta contra racismo fizeram com que o trabalho se desenvolvesse da forma como está descrito nas próximas páginas.

1.1 OBJETIVOS

1.2 Objetivo Geral

Compreender a perspectiva dos estudantes da faculdade de direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS sobre as políticas de cotas raciais implementadas na instituição.

1.3 Objetivos Específicos

- a) Descrever o contexto de formação e constituição das faculdades de direito no Brasil, demonstrando seu caráter elitista como curso e analisando sua importância para a construção do aparato jurídico-político do Estado Nação;
- b) Revisar o contexto histórico de formação da Universidade no Brasil, objetivando as desigualdades de raça para o acesso na mesma;
- c) Examinar o contexto de formação da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul;
- d) Analisar as perspectivas dos estudantes do curso de direito da UFRGS sobre as Políticas de cotas Sociais e Raciais, compreendendo o impacto dessas no cotidiano acadêmico dos mesmos;
- e) Compreender de que forma os estudantes da Faculdade de Direito enxergam a existência (ou não) de um conflito racial no Brasil.

2. JUSTIFICATIVA

Por expressar uma realidade concreta de determinado período histórico, a Universidade é uma Instituição Social (CHAUI, 2003) e acaba por refletir as discussões e embates referentes à aplicação, efetividade e avaliação das políticas de Ação Afirmativa. Professores, alunos e funcionários que compõem essas instituições acabam por se tornar os principais atores no campo político-prático de implementação das mesmas. Dessa maneira, a Universidade deve ser vista como um local de luta social, disputa de espaços (LYNCH, 2013) e construtor de identidades.

Faz-se importante frisar que diversos estudos sobre os impactos das políticas de cotas sociais e raciais foram realizados nas instituições de Ensino Superior nos últimos anos. Estes buscavam analisar com as mais diversas lentes a maneira pela qual estudantes cotistas estavam sendo acolhidos e tratados nestes novos espaços educativos, sociais e de luta. Contudo, poucos estudos analisaram a perspectiva de alunos brancos sobre as políticas de Ação Afirmativa na universidade.

Esta dissertação tem por objetivo analisar uma perspectiva complementar, isto é, dos estudantes brancos e negros. Busca-se entender de que maneira estes jovens observam as políticas de cotas raciais, seus impactos e sua efetividade na atual sociedade brasileira.

Esta pesquisa visa contribuir com o alargamento das discussões sobre Políticas de Ação Afirmativa e seus impactos dentro do contexto brasileiro. Sendo assim, faz-se fundamental dar voz a estes estudantes universitários, pois os mesmos são atingidos por essas políticas de estado e por muitas vezes são pouco analisados como parte importante do processo de inclusão dos estudantes cotistas no Ensino Superior.

A escassez de estudos sobre a perspectiva dos estudantes brancos acaba por silenciar o posicionamento dos mesmos na sociedade. Fala-se sobre o impacto que os cotistas terão na Universidade, mas não o inverso. Torna-se necessário as análises das aprendizagens que os alunos cotistas podem adquirir ao longo do curso, mas não quais as possíveis aprendizagens que os não cotistas e brancos podem adquirir ao longo de sua trajetória acadêmica (como, por exemplo, lidar com pessoas de outros níveis sociais, novas formas de cultura, em situação de igualdade etc.).

Para este trabalho, optou-se por delimitar a análise da pesquisa aos estudantes do curso de direito da UFRGS. Tal escolha se deu pelas seguintes observações: 1) O direito é historicamente um curso elitista (ADORNO, 1988.) e ligado à estrutura jurídico-política do estado brasileiro; 2) O curso jurídico da UFRGS é considerado um dos mais tradicionais do País, sendo o sétimo curso jurídico criado no território nacional. A Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre foi fundada em 1900, consolidou-se no período em que o positivismo imperava na organização política-administrativa do Rio Grande do Sul. Ressalta-se que tal doutrina teórica apoiava a ideia de dominação de uma raça superior perante as inferiores. Dois ex-presidentes, Getúlio Vargas e João Goulart, estudaram na instituição, bem como políticos de renome regional como Alceu de Deus Collares, Dante de Laytano, Vieira da Cunha e Nelson Jobim ; 3) A faculdade foi diretamente afetada pelas políticas de expansão do ensino superior. No ano de 2011, graças à expansão do Reuni, o número de vagas no curso passou de 140 para 350. Atualmente (2014) o curso conta com 350 vagas distribuídas entre diurno e noturno; 4) Mesmo com a expansão de acesso realizada em 2011, o número de candidatos para o curso permaneceu alto, 11 candidatos por vaga — diurno.

3. REFERENCIAIS NORTEADORES DA PESQUISA

Para a análise da implementação das políticas de cotas raciais, optou-se pela utilização de critérios quanti e qualitativos. Ao especificar o estudo do curso de direito, objetivou-se compreender como as políticas de inclusão estão sendo percebidas pelos atores envolvidos no processo de implementação das mesmas. Observa-se as políticas públicas como uma engenharia, todas as peças são parte importante para a sustentação do prédio. Dessa maneira, utilizou-se como referência a abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball e Richard Bowe. Segundo Mainardes (2006), este referencial teórico-analítico “[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional [...]” (MAINARDES, 2006 p.49), oferecendo uma abordagem dinâmica e flexível, que busca compreender a política desde seu processo de formulação até sua encenação na prática. Tal abordagem considera e dá atenção a todos os atores sociais e não apenas aos formuladores do texto político.

Mainardes (2006) afirma que o ciclo de políticas deve ser compreendido como um processo dialético que analisa as políticas como algo orgânico, multifacetado e dinâmico. Segundo Lima e Gandin (2012), esta abordagem teórico-analítica rompe com a concepção de “verticalidade como princípio constituinte de políticas, [sendo] ferramenta potente para entender as políticas educacionais como campos de luta e negociação”. (LIMA; GANDIN, 2012, p. 1).

Tal ferramenta de análise pode ser compreendida a partir de contextos que formam um ciclo contínuo que não possui ordem cronológica e/ou de importância. Todos os contextos trabalham de uma maneira articulada, imbricada e sobreposta. “[...] Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.” (BALL et.al. *apud* Mainardes, 2006, p.50.) Lima e Gandin (2012) explicam, que o ciclo de políticas pode ser comparado ao ciclo da chuva, nenhuma das partes constituintes do processo é mais importante que outra, contudo:

[...] se algo alterar-se na evaporação, as demais etapas também sofrerão modificação. No ciclo de políticas o mesmo ocorre, isto é, a mudança não precisa ocorrer necessariamente no contexto da influência para que uma nova política seja originada, mas por exemplo, a forma como a política é posta em prática pode alterar o que foi pensado pelos grupos hegemônicos no contexto de influência. (LIMA; GANDIN, 2012. p.5).

Os contextos definidos por Ball e Bowe são: *contexto de influência* – momento de construção e discussão das políticas públicas, onde uma rede de atores (governo, movimentos

sociais, partidos políticos, etc.) debatem os temas e pautas que consideram importantes; *contexto de produção* do texto – momento em que a política é traduzida através de acordos para um discurso de interesse geral e comum – aqui se articulam as disputas e interesses ideológicos dos atores envolvidos no processo; *contexto da prática*, que segundo Oliven e Baranzeli (2013):

[...] faz-se fundamental, pois as políticas são aplicadas dentro de um cotidiano concreto com atores que possuem interesses distintos. Estes, por sua vez, adquirem a possibilidade de interpretar e recriar as políticas, podendo até modificar o desenho inicial das mesmas. Dessa maneira, os atores políticos da implementação não podem ser vistos como simples “parte” de um processo, mas sim como elementos constituintes da política como um todo. (OLIVEN; BARANZELI, 2013, p.05)

Dentro do contexto da prática, considera-se a perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2012) de interpretação e tradução da política. A interpretação pode ser definida como decodificação do texto político, a compreensão de seus objetivos por parte dos atores - que faz com que os mesmos se identifiquem de alguma maneira com a política. A tradução seria a recodificação do texto, não apenas compreendê-lo, mais sim entender como colocá-lo na prática – sendo por alguma experiência própria ou por observação de experiências em outros espaços. Assim, cada ator dentro do processo traduz o texto a partir de suas particularidades – o que gera um processo de traduções e encenações múltiplas e complementares dentro da prática. Por fim, ainda há o *contexto dos efeitos e resultados* e *contexto da estratégia política*.

O primeiro abrange a concepção de que política não possui apenas resultados, mas efeitos concretos no cotidiano. “Nesse marco, o exame dos efeitos da política deve ser pensando na sua relação com valores de justiça, igualdade e liberdade.”(MAFASSIOLI;FARENZENA. 2012, p.8).

Para a análise (qualitativa e quantitativa) dos instrumentos aplicados utilizou-se os pressupostos de Análise de Conteúdo- AC. Segundo Bardin (2004) essa metodologia corresponde à:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a *inferência de conhecimentos* relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2010, p.44).

Fala-se em conjunto, pois não há um único e rígido instrumento que oriente a análise, mas sim uma ampla gama de técnicas/procedimentos sistemáticos que permitem, a partir do conteúdo

das mensagens, a inferência (dedução lógica) das condições de produção/recepção da comunicação.

A potencialidade da Análise de Conteúdo está justamente em seu rigor metodológico (na sistematização e organização dos inventários) e na multiplicidade de formas nas quais a técnica pode ser aplicada, não sendo um modelo pronto de análise, mas sim algo que deve ser adaptado de acordo com os objetos e objetivos da pesquisa. Para a autora, o trabalho do analista é igual ao de um arqueólogo, pois se tenta decifrar vestígios (manifestações de estado, dados e fenômenos) a partir das mensagens em distintos suportes.

De modo a alcançar os objetivos propostos, o presente trabalho dividiu-se em cinco partes distintas, porém complementares. O primeiro capítulo, intitulado *Políticas de Ação Afirmativa no Brasil* tem pôr objetivo conceituar o escopo deste tipo de ação política no contexto global e local. Escreveu-se este capítulo utilizando como referência o *contexto de influência* presente no ciclo de políticas de Ball e Bowe.

O primeiro subcapítulo, *Definição e Trajetória Histórica*, traça um breve panorama da implementação destas medidas em distintos contextos sociais. Citam-se os casos da Índia, Malásia, Irlanda do Norte e África do Sul, dando-se maior ênfase para a história da implementação no contexto norte-americano. No segundo subcapítulo, *Desenho das Ações Afirmativas no Brasil*, apresentam-se as discussões que levaram a criação e implementação deste tipo de política no País, resultando no estabelecimento da lei nº 12.711/2012, que determinou a reserva de vagas em todas as instituições de ensino superior federais por dez anos. Por fim, o terceiro subcapítulo, *Mídia e Políticas de Ação Afirmativa - o reducionismo às cotas raciais* discute a forma como a grande mídia retrata o processo de implementação das cotas raciais nas instituições públicas brasileiras. Afirma-se que o debate midiático, da forma como está sendo conduzido, gera confusões pela falta de informação confiável e acaba por despotencializar a aceitação deste tipo de medida. Observa-se uma redução das discussões de políticas amplas e abrangentes ao critério de cotas raciais (JÚNIOR, et.al., 2012).

O segundo capítulo, *História do Curso de Direito no Brasil*, busca compreender a gênese das faculdades de direito do País, dando ênfase para o curso da UFRGS. O primeiro subcapítulo, *Formação do Estado Nação e Bacharéis de Direito*, apresenta a partir da perspectiva de Adorno (1988) a constituição das primeiras faculdade jurídicas brasileiras e sua estreita ligação com os ideais liberais da época. Ressalta-se que a formação destes cursos foi de fundamental importância para o ordenamento político do estado-nação. Dá-se ênfase na constituição imagética dos bacharéis em direito – vistos como um *mandarinato* -, busca-se

explicar como ocorreu o processo de expansão destes cursos, o que possibilitou a criação das faculdades livres em diversos estados, inclusive no Rio Grande do Sul.

O segundo subcapítulo, *Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre – o Prelúdio dos cursos jurídicos no Rio Grande Do Sul* discorre sobre a formação do primeiro curso jurídico do estado. Este, posteriormente, se tornaria a Faculdade de Direito da UFRGS. Neste subcapítulo, destaca-se a importância dos governos positivistas no processo de constituição do curso (GRIJÓ, 2009), bem como da construção do atual prédio e o perfil de seus estudantes nos anos iniciais.

O terceiro subcapítulo, *A Experiência de um ex-estudante - Entrevista com Alceu Collares*, traz a entrevista concedida pelo ex-governador do estado, onde o mesmo relata sua vivência dentro do curso de Direito da UFRGS. Partiu-se da perspectiva da História Cultural (PESAVENTO, 2008; POLLAK, 1989) para fazer a análise da entrevista. A importância do relato do ex-governador se dá pelo fato de ter sido um dos poucos estudantes negros a ingressar no curso na década de 1950, período em que esta população permanecia segregada socialmente, sem acesso à educação básica de qualidade, e com isto, com poucas possibilidades de ingressar no ensino superior. Por fim, o último subcapítulo, *Universidade e Exclusão*, trata da relação da população negra com o processo de constituição das universidades no espaço brasileiro.

O terceiro capítulo foi dedicado à análise teórica dos conceitos de identidade, ideologia, raça, raça no Brasil e branquidade. Estes conceitos devem ser analisados de maneira imbricada, e por esse motivo, organizou-se o capítulo de forma sequencial. Em relação à *identidade*, utilizou-se a perspectiva de Hall (2012) que afirma que na contemporaneidade, as identidades são uma construção, um discurso complexo e multifacetado. Não existem identidades fixas, mas sim um jogo de identidades. Este jogo permite que as mesmas sejam plurais, em um constante processo de construção e articulação. A disputa de identidades acontece no cotidiano dos indivíduos, de acordo com a maneira em que se posicionam perante a um determinado tema ou situação. Para compreensão de *ideologia* utilizou-se as perspectivas de Thompson (1995) e Hall (2013), que demonstram que ideologia não é algo determinado pelas classes dominantes que influenciam o operariado, mas sim uma construção de falas e discursos que servem para estabelecer ou sustentar relações de dominação e que perpassam as categorias de classe, gênero, raça, religião, etc.

No conceito de raça, utiliza-se a perspectiva de Guimarães (2008) e Apple (2001). Deixa-se claro que não existem raças humanas, pois utilizando a concepção das ciências biológicas é impossível determinar distinções e/ou classificações que constituam a perspectiva

de raça na espécie humana. Portanto, o conceito de raça é um discurso, uma ideologia utilizada para sustentar relações de dominação, possuindo uma existência no mundo real. Dessa maneira, apenas nas relações sociais este conceito possui concretude. Afirma-se que raça é um constructo fluído, sendo necessário interpretá-la de acordo com a sociedade em que está inserida. Destarte, para compreender seu impacto na sociedade brasileira contemporânea, faz-se importante a reconstituição histórica da forma como o conceito foi aplicado/arquitetado nesta sociedade multirracial.

O subcapítulo raça no Brasil busca demonstrar como as relações raciais foram estabelecidas no pós-abolição, ressaltando o caráter discursivo da democracia racial e demonstrando que na prática a mestiçagem serviu como uma estratégia manutenção das relações existentes no período escravocrata (SKIDMORE, 2023; HOFBAUER, 2006; BENTO, 2002). Destaca-se que uma das ideologias do período pós-abolição foi justamente a concepção de embranquecimento da população, a sociedade brasileira era vista como em transição para o progresso – isto é, higienizando a raça negra através da mestiçagem seria possível chegar a uma organização social avançada composta apenas por cidadãos brancos.

Por fim, aborda-se o conceito de branquidade. No senso comum, a ideia de raça acaba por representar as conhecidas “minorias étnicas”: pretos/pardos (negros) e indígenas. Contudo, o conceito também abrange a concepção da raça branca. Assim sendo, o estudo da branquidade – isto é, dos traços da identidade branca que se tornam modelo universal de humanidade – faz-se algo tão caro para esta análise. (APPLE, 1995; CARONE & PIZA, 2002; ROEDRIGER, 2004) A branquidade é algo não nomeado, não reconhecido pelos membros pertencentes a esse grupo. Todavia, ela é constantemente legitimada, tanto em nível local quanto global. A branquidade é uma ideologia de identidade, uma posição de poder, e justamente por estar enraizada e ramificada dentro das organizações sociais, faz-se necessário perceber como ela afeta o cotidiano e a luta política de reconhecimento das desigualdades.

Nos dois últimos capítulos do trabalho apresenta-se o caso da implementação das políticas de cotas raciais na UFRGS, em específico na faculdade de direito. A partir do artigo de Mosma et.al. (2012) e da análise dos quadros do certame vestibular, observa-se o processo de expansão no número de vagas do curso jurídico da universidade. Bem como, aborda-se as transformações que a política de cotas vem sofrendo, ao longo de sua implementação, para uma melhor efetividade da mesma.

Por fim, apresenta-se a análise dos questionários aplicados aos estudantes do curso de direito. Os subcapítulos estão dispostos da seguinte maneira: 1) *Perfil dos Respondentes*, onde se expõe a idade, estado civil e atuação profissional dos respondentes. Neste subcapítulo

encontra-se a composição familiar dos alunos, profissão e escolaridade dos pais e posicionamento dos familiares em relação às políticas de ação afirmativa. 2) *Educação Básica*, neste subcapítulo se compara o processo de escolarização de estudantes brancos e negros, observando em quais redes de ensino cursaram sua formação básica, bem como se tinham ou não contato com estudantes e professores de cor distinta da sua. Por fim, interpretam-se as respostas dos estudantes referentes às vivências de discriminação em seu processo de escolarização. 3) *Preparação para o ingresso na UFRGS*, neste expõe-se as respostas dos alunos referentes à sua preparação para ingressar na faculdade de direito, observa-se quantas vezes eles tentaram o certame vestibular, o motivo de escolha pelo curso jurídico, bem como se os estudantes se sentiram ou não prejudicados pela aplicação de políticas de cotas raciais/sociais na universidade. 4) *Universidade como espaço de Luta - o posicionamento dos estudantes sobre as cotas na UFRGS*, observa-se o posicionamento dos estudantes em relação as políticas de cotas sociais e raciais aplicadas na instituição. *Por fim, no subcapítulo 5) Universidade e Relações Raciais*, demonstra-se como os estudantes convivem com colegas de cor distinta da sua, e seus relatos sobre vivências (ou não) de discriminação na instituição.

Dito isto, passa-se para o primeiro capítulo deste trabalho. Como exposto anteriormente, nas próximas páginas apresenta-se a conceituação de Políticas de Ação Afirmativa, demonstrando como as mesmas foram implementadas no contexto global e local. Por fim, faz-se uma análise de como a grande mídia apresenta as discussões referentes às políticas de AA no País.

2 POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL

A globalização é um processo histórico de longa duração que se inicia com o advento da modernidade. As transformações econômicas, sociais, políticas e culturais promovidas por este processo ocorreram de maneira desigual, constituídas a partir de uma concepção ocidental de sociedade que foi exportada para o restante do globo. Com as rupturas e impactos promovidos pelo pós-guerra, os estados europeus adotaram o modelo organizacional de estado de bem-estar social, com o objetivo de combater o espectro do socialismo organizou-se a economia de modo a atender as exigências e demandas sociais, disponibilizando serviços públicos de qualidade para os cidadãos.

No mesmo momento histórico, os estados-nação são obrigados a transformar suas ações governamentais perante às novas relações de trabalho instituídas pelos avanços tecnológicos. Com a valorização dos setores de serviço, cria-se a perspectiva de massificação da educação como uma necessidade de manutenção da empregabilidade da população em áreas baseadas nos conhecimento (THOMSON, 2013).

O rompimento do estado de bem-estar social acompanha a ascensão do neoliberalismo a partir da década de 1980. Governos como os de Margareth Thatcher e Ronald Reagan afirmam que não é possível atender todas as demandas sociais. Segundo Lynch: “Uma das maiores realizações da era Thatcher foi que, não apenas ela mudou os termos do discurso político no Reino Unido, mas também institucionalizou com sucesso crenças e valores neoliberais nas leis e na política pública.” (LYNCH, 2013, p. 327). Exemplo dessa situação, as políticas de bem estar social foram destituídas em função da necessidade de minimizar despesas e maximizar lucros (clássica representação do corte de leite nas escolas de filhos do proletariado). Na perspectiva do estado neoliberal, faz-se necessário um estado forte e eficaz, que funcione como uma empresa buscando máxima eficiência e eficácia dentro de uma concepção mercadológica – atendendo as demandas do capital privado.

Entretanto, com o advento do século XXI e a intensificação da globalização cria-se a necessidade de repensar as práticas políticas em função dos novos atores sociais que surgem e da complexidade das novas demandas econômico-sociais:

Crucial nestes processos que se desdobram é o incremento de atores globalizantes poderosos: a intensificação da acumulação; novas lutas políticas, sociais e de classe (Harvey, 2006); e a desnacionalização e a transformação de políticas, capital, subjetividades políticas, espaços urbanos e marcos temporais (Sassen, 2006). Dito

isto, também é importante observar que a globalização também está ocorrendo dentro e além das fronteiras nacionais. (ROBERSTON; DALE, 2011, p.348.)

O campo educacional não sai ileso dessas discussões. A educação é uma arena de disputa entre grupos sociais e mercado. Dessa maneira, pode-se afirmar que devido à complexidade da atual realidade social e das relações entre *educação e capitalismo global*, faz-se necessário criar novas lentes de análise para o campo da Sociologia da Educação.

Em nível global, vive-se uma realidade educacional aparentemente contraditória em que se privilegia a economia do conhecimento, mas acaba por defender demandas sociais de massificação do acesso a educação. Vive-se em uma era ditada por padrões de operação para as instituições de Educação Básica e Ensino Superior, valorização de trabalhadores da economia de conhecimento – reféns de um leilão global de empregos qualificados, competitividade econômica, *ranqueamento* de instituições, exigência de padrões de excelência, etc. Entretanto, ao mesmo tempo, exige-se que a educação desempenhe um papel de moderador entre classes, isto é, adquira uma função social de criar empregos, possibilitar a ascensão econômica, a cidadania, o bem estar e uma força de trabalho qualificada para o mercado (THOMSON, 2013, p.354).

Localmente, observa-se a padronização estabelecida em nível mundial. Contudo, levando em consideração as especificidades do local e suas resistências faz-se interessante observar as estratégias políticas criadas por *governos emergentes* para resolver o problema da desigualdade social em seus países e como as mesmas se vinculam as demandas de acesso e permanência dos estudantes de classes menos favorecidas na educação básica e superior.

Exemplo dessas estratégias, são as políticas públicas de Ação Afirmativa, implementadas pelo governo brasileiro a partir da primeira década do século XXI. Estas demonstram uma preocupação do governo para com a formação dos jovens que não pertencem à elite dirigente do país, bem como busca promover seu acesso ao mercado de trabalho a partir da aquisição de conhecimentos específicos – neste caso, com o acesso à educação superior. Segundo Boaventura Santos:

[...] a universidade é um bem público intimamente ligado ao projeto de país. O significado político e cultural desse projeto e sua viabilidade dependem da capacidade de uma nação de negociar de forma qualificada, a injeção de suas universidades nos novos contextos de transacionalização”. (SANTOS, 2013, p.309)

Afirma-se que o projeto do atual governo brasileiro visa uma *tentativa* de diminuir as desigualdades sociais/raciais existentes desde a formação do País. Todavia, o mesmo atende às necessidades e exigências do mercado e acaba por encontrar diversas resistências dentro do campo político e social – principalmente no que se diz a legitimação do discurso de implementação de Políticas de Ação Afirmativa.

Cabe ressaltar que políticas que visam à equiparação histórica de grupos minoritários em situação vulnerável, e objetivam a equidade de acesso a instituições de nível superior não são exclusividade do contexto brasileiro, mas fazem parte das demandas globais de educação. Estas ações estão presentes nos princípios basilares das políticas públicas¹ voltadas para a área de direitos humanos:

A igualdade e a não discriminação não só impõem aos Estados a obrigação de não discriminar (não implantar políticas e medidas discriminatórias ou que tenham efeitos discriminatórios), mas também a obrigação de proteger as pessoas com relação a práticas ou comportamentos discriminatórios por parte de terceiras pessoas, sejam elas agentes públicos ou atores não estatais. Envolvem também o fato de prestar a devida atenção à situação particular das pessoas e grupos em situação de discriminação ou exclusão para que sejam tratadas sobre uma base igual e não discriminatória e não sejam desatendidos. (VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2011, p.45)

Portanto, políticas que visam à diminuição de discriminações são um dever do estado. No mais, os documentos da Conferência de Educação Superior — CRES e Conferência Mundial de Educação Superior — CMES demonstram que educação superior também é vista como um bem público, não podendo ser compreendida como uma mercadoria. O estado é seu principal responsável, garantindo o acesso igualitário a todos os cidadãos. Nessa perspectiva, as políticas de Ação Afirmativa —AA adotadas pelas universidades brasileiras estão de acordo com as exigências dos tratados internacionais.

O objetivo deste capítulo é conceituar as políticas de Ação Afirmativa, compreendendo seu processo de constituição em nível global e local. Para tanto, considera-se o contexto de influência das políticas de AA a partir do ciclo de política, ferramenta de análise para políticas propostas pelos autores Ball e Bowe e descrita por Mainardes (2006). Posteriormente, faz-se

¹ Entende-se por *Política Pública* o processo de elaboração e implementação de programas públicos em torno de objetivos bem definidos, estes, por sua vez, buscam atingir as demandas e/ou necessidades de determinado grupo social, setor geográfico, etc. Segundo Maffassoli e Farenzena: “Na construção compreensiva de políticas públicas, Muller e Surel (2002) apresentam alguns requisitos para que um conjunto de ações seja considerado como uma política pública. Um primeiro seria a construção e/ou existência de um quadro normativo de ação, no sentido de que há fins a atingir, sejam estes implícitos ou explícitos, e prescrições de responsabilidades e procedimentos. Um segundo requisito é que as ações/decisões sejam expressão do poder público. O terceiro requisito é que a política pública constitui uma ordem local, ou seja, um sistema dentro do qual os atores mobilizam recursos e estratégias de poder para realizar objetivos”. (MAFFASSIOLI; FARENZENA, 2012, p. 4).

uma análise de como grande parte da mídia retrata este tipo de política pública no Brasil, reduzindo-as meramente a políticas de cotas sociais e raciais.

2.1 DEFINIÇÃO E TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Toma-se como referência para o conceito de Ações Afirmativas a definição de Oliven (2007), “um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos em determinada sociedade que tenham sido discriminados no passado” (OLIVEN, 2007. p.153). Tais políticas possuem caráter provisório, tendo como objetivo criar um equilíbrio entre as minorias e a população em geral. Feres Júnior (2006) afirma que, na contemporaneidade, qualquer política pública necessita ser justificada para a sociedade na qual será aplicada. No caso das Ações Afirmativas, o autor caracteriza as justificativas a partir das perspectivas de reparação, justiça distributiva e diversidade. Por fim, frisa-se que as políticas de Ação Afirmativa englobam modalidades distintas de ações como, por exemplo, o sistema de preferências, sistema de bônus, incentivos fiscais e cotas. Todavia, por muitas vezes, nota-se a redução desse tipo de política ao sistema de cotas – em especial, as cotas raciais – e, ao fazer esta confusão se limita a potencialidade da política, tornando a discussão em torno do tema rasa e simplista.

Para compreender o desenho das políticas de Ação Afirmativa no Brasil é significativo observar a maneira como as mesmas foram estabelecidas em outros espaços geográficos e sociais. O primeiro país a implementar políticas de AA foi a Índia, na década de 1950. Estas foram criadas com o objetivo de resolver os problemas referentes à segregação social decorrente das castas existentes no país – os “intocáveis” e outros grupos excluídos ganharam direitos especiais, como por exemplo, a reserva de vagas para ingressar nas universidades indianas.

Feres Júnior (2006) salienta que as políticas estipuladas no Brasil podem ser relacionadas à implementação das AA nos Estados Unidos. Segundo o autor, os EUA tem características históricas semelhantes em relação à escravidão no Brasil, além de ser uma potência cultural na contemporaneidade. Os Estados Unidos adotaram este modelo de política pública na década de 1960. Oliven (2007) salienta que até a primeira metade do século XX os EUA segregaram e discriminaram a população negra por meio da legislação².

² Ressalta-se que a concepção de “iguais, mais separados” foi aprovada pela Suprema Corte norte-americana no ano de 1896. Por muitas vezes, se interpreta esta filosofia de maneira equivocada: a ideia de “iguais” não é referente aos indivíduos, mas sim aos espaços que eles frequentam. Portanto, por lei era permitida a separação de negros e brancos nos espaços públicos, sendo apenas necessário que ambos “possuíssem as mesmas condições de acesso” – primeiramente estas condições foram impostas aos meios de transporte, sendo gradativamente

Essa segregação ocorreu como resultado do processo histórico de escravidão, guerra civil, abolição e não assimilação da população negra naquela sociedade. Para Oliven (2007), a rigidez presente na classificação racial e discriminação entre os indivíduos promoveu um acirramento das relações raciais naquele país, polarizando a sociedade americana entre pessoas a favor da segregação racial e pessoas contrárias a este tipo de política.

As relações raciais nos Estados Unidos, a partir do período pós-abolição, foram marcadas por manifestações de violência e segregação institucional, especialmente nos estados do sul do país, pelo menos até o final da primeira metade do século XX – ou até mais, considerando que o reverendo Martin Luther King Jr. foi assassinado em 1967 (BUCHANAN, 2005 *apud* XAVIER. et.al, 2009, p.117)

A década de 1960 foi um momento crucial para mudanças de paradigmas na história, segundo Hobsbawm (2008) “o centro de gravidade do consenso mudou para a esquerda” (HOBBSAWM, 2008, p. 278.). A bipolarização mundial e corrida armamentista se intensificaram, os EUA perderam no Vietnã, os movimentos estudantis tomaram as ruas buscando encontrar respostas aos seus anseios – manifestações de 1968, o movimento pan-africanista e de negritude ganham força e destaque apoiando o processo de construção da identidade dos afro-americanos e na descolonização dos países africanos ³.

ampliadas para escolas, moradias, restaurantes, banheiros e bebedouros, etc. Em um documentário sobre a história do racismo nos Estados Unidos, o pesquisador Antony Appiah comenta que as leis se refletiam nas práticas do cotidiano, como por exemplo, no fato de um negro não poder encarar um pessoa branca ou ter de descer da calçada caso não tivesse espaço para os brancos caminharem, homens negros não podiam sequer olhar para mulheres brancas, etc. Ressalta-se que estas leis foram intituladas por “Jim Crow Laws”, referência ao nome de um espetáculo teatral do início do século XX que ridicularizava os negros os caracterizando como primitivos e indolentes e também refrão de uma canção popular sobre os negros norte-americanos.

³ Como todo processo histórico, é importante ressaltar que a luta por libertação das ex-colônias europeias não se sucedeu de uma hora para outra. A resistência por parte das populações colonizadas sempre aconteceu, contudo, ganhou intensificação e força a partir dos primeiros anos do século XX. As duas guerras mundiais foram de extrema importância para o processo de descolonização, a partir delas as populações colonizadas terão acesso a ideais e materiais nunca vistos até o momento - armamentos, técnicas e disciplina militar. Bem como, observarão a vida cotidiana da metrópole que, segundo Ribeiro, “possibilita uma educação política de grupos constituídos por nativos não beneficiados das migalhas da exploração colonial que exigirão a compensação de seus sacrifícios, sua miséria e exploração” (RIBEIRO, 2003, p. 59). O início da Guerra Fria intensifica este processo, ambas as potências serão a favor da descolonização, pois possuem o interesse de conquistar novas áreas de influência. As primeiras independências ocorrem no Oriente Médio e Ásia – década de 1940/1950. No ano de 1955 realizou-se a Conferência de Bandung na Indonésia onde se reuniram os representantes de vários países afro-asiáticos independentes ou que queriam independência. A conferência definiu uma terceira via no mundo bipolarizado, os países que participaram dela se definiram como “não alinhados”, isto é, não ligados aos dois blocos de poder que lutavam pela hegemonia mundial, buscando uma neutralidade nas questões de âmbito internacional. No final da conferência, uma carta com 10 princípios fundamentais foi escrita para que esses países do “Terceiro Mundo” - termo criado pela própria conferência para definir as nações da Ásia, África e América Latina – seguissem e respeitassem. A declaração não foi vista com bons olhos pelas superpotências, de forma que os Estados Unidos irão declarar que o neutralismo é algo imoral. A Conferência foi de extrema importância, fazendo com que o movimento africano de descolonização inicie. A partir da década de 1960 a maioria dos países africanos conquista suas independências. No entanto, esses países são colocados diante uma nova forma de dominação por parte das antigas metrópoles colonizadoras: apesar de sua independência política a economia desses países permanecia nas mãos das nações europeias. Dessa forma, inicia o chamado

O movimento negro norte-americano se organizou e começou a lutar em busca dos direitos civis, Rosa Parks ⁴, Martin Luther King e Malcom X tornam-se líderes de um movimento de resistência. *Martin Luther King Jr.* tinha formação em teologia e era pastor de uma igreja batista em Montgomery, liderou as campanhas de boicote ao ônibus no caso Rosa Parks, iniciando sua defesa em relação aos direitos civis dos negros. No ano de 1957, o pastor fundou a “Conferência da Liderança Cristã do Sul”, com o objetivo de dar suporte à população negra no combate à segregação racial a partir da resistência pacífica. Utilizava-se da perspectiva teórica de pacifismo proposta por Gandhi, acreditando no convívio pacífico entre brancos e negros. No ano de 1963, liderou 200.000 mil pessoas na marcha pelo fim da segregação racial em Washington, onde proferiu o famoso discurso “Eu tenho um sonho”, posteriormente ganhou Nobel da Paz em consequência de sua luta. Luther King foi assassinado por um homem branco no ano de 1968.

Malcolm X teve trajetória distinta. Seu pai, Earl Little, era um pastor batista que apoiou o nacionalismo negro de Marvin Grave. Earl fora assassinado de maneira brutal por um grupo de homens que defendiam a supremacia branca. A mãe de Malcolm, Louise Little, tentou assumir o sustento da família, todavia em função da grande pressão exercida sobre ela – empregada doméstica, filha de um branco que estuprou uma negra - teve um colapso nervoso e seus filhos foram entregues para adoção. A juventude de Malcolm foi conturbada, o jovem enfrentou diversas formas de preconceito e acabou por se tornar traficante e assaltante, de modo que acabou preso.

Na prisão, Malcolm aderiu à religião islâmica graças à influência de seu irmão mais novo. Iniciou assim sua trajetória de defesa do islã, socialismo e violência como forma de defesa para o movimento negro. Diferentemente de King, Malcolm X não acreditava em resistência pacífica. Fundou a Organização da Unidade Afro-Americana, e no ano de 1965 foi alvejado com 16 tiros na frente da sede da organização que criara.

Um ano antes da morte de Malcolm X, em 1964 o governo americano decretou o *Civil Right Act – Lei dos Direitos Civis*, com o objetivo de banir todo o tipo de discriminação por

neocolonialismo – mescla produção de subsistência, com dominação econômica estrangeira por meio da exploração capitalista - que permitiu que regimes como o Apartheid se perpetuassem até a década de 1990 na África do Sul.

⁴ *Rosa Parks*, uma jovem negra da cidade de Montgomery no estado Alabama, virou símbolo da resistência contra as leis de segregação. No ano de 1955 a jovem se negou a ceder um lugar no ônibus para um passageiro branco, ato que resultou em sua detenção. O caso gerou alvoroço e repercutiu em todas as esferas, de modo que criou precedente para campanhas de boicote da população negra aos transportes públicos. Em relatos biográficos Rosa afirma que sua atitude fora arquitetada e pensada pelos grupos políticos da cidade que lutavam contra o racismo, desmentido a concepção de que ela se negou a ceder o espaço porque “estava cansada após um longo dia de trabalho”, e afirmando que sua posição foi político-ideológica.

raça, cor, credo ou origem. No ano seguinte, o voto é garantido para as pessoas negras. A partir desse momento considera-se que negros e brancos gozavam dos mesmos direitos legais, permitindo a convivência de todos os indivíduos em qualquer espaço público. Todavia, a discriminação racial permaneceu latente no cotidiano dos norte-americanos. Tentando diminuir o impacto de décadas de segregação racial, ainda no ano de 1965, o governo determinou a criação de políticas que visassem o arrefecimento das desigualdades e discriminações no país:

Em 24 de setembro de 1965, o mesmo Presidente Johnson edita o Decreto Executivo 11.246, que impõe medidas a todos os empregadores do país no sentido de desenvolver ações afirmativas (*take affirmative action*) para que as minorias pudessem ter oportunidades no mercado de trabalho. Foi a primeira vez que o termo *affirmative action* foi utilizado naquele país, como instrumento de integração do negro na sociedade, especificamente no mercado de trabalho. Depois disso, a expressão foi generalizada para abranger qualquer medida que objetivasse a integração entre grupos discriminados (XAVIER. et al., 2009. p.124)

João Feres Júnior (2006) aponta que as AA's não são inovações, pois são parte constituinte de um modelo *Welfare State* de estado. As medidas de “discriminação positiva” são necessárias para resolver problemas de um determinado setor da sociedade.

A justificativa para as Ações Afirmativas nos EUA embasavam-se no argumento de justiça distributiva. Oliven (2007) elucida que esse modelo de política contribuiu de maneira efetiva para a diversidade no ensino superior daquele país, exigindo mais do corpo docente e questionando arquiteturas e currículos acadêmicos. A autora aponta que houve calorosos debates a favor e contra esse tipo de política, e apesar dos resultados contraditórios⁵, as mesmas colaboraram de maneira significativa para aumentar a diversidade no sistema universitário norte-americano.

Posteriormente aos EUA, outros países adotaram medidas de Ação Afirmativa em seus territórios. A Malásia iniciou um sistema de AA's no ano de 1971. Seu objetivo era

⁵ Atualmente há diversas discussões sobre a manutenção das Políticas de Ação Afirmativa nos EUA. No mês de março de 2014, os estudantes negros da Universidade de Harvard criaram uma campanha na internet intitulada “I Too, Am Harvard”. Segundo reportagem do site da Aljazeera, os estudantes negros estavam cansados das acusações de não pertencerem a aquele espaço, situações constrangedoras de questionamento sobre sua raça e discriminação. “The campaign has spread to other schools and is renewing discussions about race and campus diversity.” (Aljazeera, 2014). O vídeo com o relato dos estudantes está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=uAMTSPGZRiI>, faz-se interessante assisti-lo porque nota-se que muitas discussões referentes as ações afirmativas no Brasil são parecidas com a experiência dos estudantes norte-americanos. Como quando, por exemplo, uma estudante alega ser constrangedor ser cobrada a falar por todo o coletivo de negros em relação a temas como escravidão, etc. Em contrapartida, no mês de abril de 2014, a Suprema Corte norte-americana referendou o posicionamento da população do estado de Michigan que, em votação, se mostrou contrária à utilização de critérios raciais para admissão de alunos nas universidades do estado.

garantir direitos à população nativa e autóctone chamada de *bumiputra* — em sânscrito, filhos da terra — , que durante anos fora desvalorizada e perdeu grandes territórios por conta da imigração em massa de indianos e chineses para o país. As medidas governamentais previam desde a delimitação de terras, determinação e descontos na compra de imóveis em certas regiões até as cotas no acesso a educação pública.

A Irlanda do Norte adotou um programa de ações afirmativas no ano de 1989, com o intuito de uniformizar o acesso ao mercado de trabalho para católicos, diminuindo a taxa de desemprego dos membros pertencentes a esta religião. Assim, o governo buscou incentivar os empregadores a diversificar seu quadro de funcionários a partir de critérios religiosos.

Já na África do Sul, as medidas de Ação Afirmativa começaram a ser aplicadas a partir a década de 1990. O objetivo das mesmas era tentar remediar os efeitos do regime de *apartheid* (1948-1994), no entanto, as políticas também abrangiam mulheres e pessoas com deficiência:

Na África do Sul são praticados financiamentos e metas de inclusão em benefício de negros, mulheres e deficientes físicos. Nas universidades públicas e no serviço público trabalha-se com metas de inclusão cujo descumprimento pode resultar em sanções do governo; nas instituições privadas, os empregadores são autorizados pela legislação a desenvolver seus próprios programas de ação afirmativa. Não há metas ou cotas obrigatórias no setor privado, mas através do programa *Black Economic Empowerment* o governo proporciona investimentos, crédito, orientação e apoio a pequenas, médias e micro empresas a fim de incrementar a participação dos negros na economia. (GEMMA, 2011)

A diversidade do desenho político destas medidas, em todos os países citados, demonstra a grande possibilidade de abrangência deste tipo ação pública na contemporaneidade - servindo como exemplo para a adoção de novas medidas em relação a grupos historicamente discriminados. Assim, corrobora-se a ideia de Oliven (2007) de que esse tipo de política tem um caráter internacional que transcende as fronteiras nacionais, não podendo considerá-las políticas ultrapassadas.

2.2 DESENHO DAS AÇÕES AFIRMATIVA NO BRASIL

Como mencionado anteriormente, as discussões referentes às políticas de AA's no Brasil sempre iniciam com um comparativo a implantação das mesmas nos EUA. Todavia, segundo Oliven (2002) o Brasil tem uma história distinta como nação - foi Colônia Portuguesa, Império e, posteriormente, República. Apesar de ser um País com grande parte da

população de negros, pardos e indígenas as políticas de Ação Afirmativa para ingresso desses indivíduos na universidade só ganham força com o advento do século XXI.

Ressalta-se que apesar das constantes comparações, as políticas de AA adotadas no contexto brasileiro são distintas das implementadas nos EUA. Por exemplo, no contexto norte-americano não se aplica o conceito de cotas⁶ – isto é, determinar certo número de vagas para um grupo específico pois na concepção dos legisladores as mesmas ferem o princípio de igualdade presente na constituição do país. Assim, as políticas para acesso ao ensino superior baseiam-se na perspectiva de multiculturalismo e consideração da diversidade.

Segundo Feres Júnior (2012), oferece-se aos estudantes norte-americanos um mecanismo de “*preferential boosts*”, isto é, caso o estudante seja membro de determinada etnia minoritária, este critério será considerado no seu processo de avaliação. Contudo, isto não significa um bônus e não se sobrepõe às exigências de mérito acadêmico, necessidade de notas altas e qualificação dos estudantes. Dessa forma, faz-se necessário compreender em que contexto histórico as políticas de ação afirmativa foram adotadas no Brasil, bem como a maneira pela qual o debate foi conduzido até a produção do texto da lei nº12.711/2013, que determina a implementação de políticas de cotas em todas as instituições de ensino superior federais.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, também conhecida como Conferência de Durban (2001) na África do Sul, foi um marco para constituição das Ações Afirmativas no Brasil. Segundo Sales Santos (2007) o governo de Fernando Henrique Cardoso foi o primeiro a expor de maneira pública a discussão sobre a discriminação da população negra no Brasil, porém, a discussão promovida em 1995 adormeceu até meados dos anos 2000. Para o pesquisador, apenas quando há a exigência internacional da ONU e da resolução 2000/14, a qual exigia aos países que iriam participar da Conferência de Durban um posicionamento reflexivo e de ação na luta contra o racismo, é que o tema retorna a agenda política. Antes de conferência na África do Sul, um comitê nacional fora organizado para criar seminários e conferências públicas, e estas contaram com a presença da sociedade civil nas discussões e na elaboração do documento brasileiro que seria levado para a conferência.

⁶ A aplicação de cotas fora considerada inconstitucional nos Estados Unidos a partir do de 1976, caso Bakke X Universidade da Califórnia. A partir desse momento, as cotas foram vistas como injustas e contrárias a uma sociedade que, em sua constituição, garantia a “igualdade entre todos seus indivíduos”. Todavia, a raça poderia permanecer como um dos critérios utilizados pelos avaliadores na seleção dos estudantes, permitindo assim a concepção de promoção à diversidade nas Universidades.

Após a conferência, o Brasil tornou-se signatário do acordo que recomendava a adoção de medidas de diminuição das desigualdades nas áreas da educação, saúde e trabalho. Faz-se importante ressaltar que algumas prefeituras brasileiras já adotavam programas de reservas de vagas em concursos públicos como, por exemplo, a prefeitura da cidade de São Paulo. Existiam também leis que visavam incluir pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho, etc.

De acordo com Heringer (2005), até aquele momento as ações do governo não eram medidas únicas, estavam mais para programas que brotavam de maneira autônoma por todo território nacional. Santos Sales (2007) afirma que o resultado das discussões pré e pós-Durban foi positivo, pois além de trazer o tema de discriminação racial para a agenda estatal, originou-se uma discussão social sobre o tema. A partir da conferência de Durban os meios de comunicação de massa começaram a expressar discussões e posicionamentos sobre as políticas de Ação Afirmativa e, em especial, as cotas raciais.

No ano de 2002 o governo federal lançou o 2º Programa Nacional de Direitos Humanos, ao qual se vinculavam o Programa Nacional de Ações Afirmativas e o Programa Diversidade na Universidade. Ambos foram constituídos para fortalecer as políticas de acesso ao nível superior para pessoas pertencentes a grupos sociais desfavorecidos — afrodescendentes, mulheres e portadores de deficiência.

Segundo Paiva (2013), ainda no ano de 2002, algumas universidades estaduais do Paraná começaram a implementar políticas de acréscimo de vagas para atender especificamente as populações indígenas — a autora afirma que posteriormente este modelo será referência para as políticas de acesso das populações indígenas em outras instituições.

No ano de 2003, duas universidades estaduais do Rio de Janeiro (Universidade Estadual do Rio de Janeiro — Uerj e Universidade Estadual do Norte Fluminense — Uenf) e uma do Mato Grosso do Sul (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul — Uems) implementaram por decisão do executivo um percentual de cotas para negros e pessoas com deficiência. Para Paiva (2014) estes casos foram emblemáticos e serviram como catalizadores para o processo de criação de cotas em outras instituições.

A primeira universidade federal a adotar políticas de cotas foi a Universidade de Brasília — UnB, que inovou ao implementar, em 2004, cotas apenas para a população negra sem exigência de comprovação de renda e/ou ensino prévio em escola pública. Machado (2013) explica que a decisão pela adesão das cotas raciais ocorreu após um caso, no ano de 1999, de discriminação de um estudante de doutorado no curso de Pós-Graduação em Antropologia. O caso Ari, como ficou conhecido, serviu como base para a criação de um

Plano para Integração Social, Étnica e Racial na instituição, e após ser colocado no Plano de Metas, serviu como propulsor para as discussões sobre as AAs na UnB.

Com a ascensão do governo de Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, ver-se-á a intensificação das políticas de Ação Afirmativa no País. Cria-se a *Secretaria Especial de Promoção a Igualdade Racial* – Seppir (que será transformada em ministério em 2008). O governo Lula foi de grande impacto nas políticas voltadas para a educação superior brasileira. A implantação do Programa Universidade para Todos - ProUni no ano de 2005 tornou-se balizadora para a ampliação do número de vagas nos cursos de nível superior, aumentando a oportunidade de acesso às populações historicamente desfavorecidas em cursos de universidades privadas.

Com o avanço das discussões em nível nacional, a UFRGS iniciou em nível local os debates com movimentos sociais, professores, estudantes e técnicos administrativos sobre a possibilidade da implantação dessa modalidade de política na instituição. No ano de 2006, uma comissão especial foi criada com o objetivo de formular o texto da política na instituição. "O ano de 2007 foi um marco na luta contra a histórica exclusão de estudantes negros, indígenas e oriundos de escolas públicas: a proposta do ingresso por reserva de vagas foi aprovada pelo Conselho Universitário para vigorar a partir de 2008." (UFRGS, 2013). A partir da decisão 134/2007, 30% das vagas de todos os cursos deveriam ser ocupadas por estudantes oriundos do ensino público básico e/ou autodeclarados negros. No mesmo ano, o governo federal implanta o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, com o objetivo de ampliar o acesso e permanência dos estudantes na educação superior. Há um aumento no número de vagas nos cursos já existentes, criação de cursos noturnos, promoção à inovação pedagógica e combate a evasão dos estudantes.

Ressalta-se que o ano de 2012 representou um marco para as Políticas de Ação Afirmativa no País. Apesar das tensões e distensões em torno da efetividade das medidas de “discriminação positiva” e após intensos debates políticos, o Supremo Tribunal Federal - STF aprovou a constitucionalidade das Cotas Raciais. Destaca-se o debate público⁷ ocorrido no STF, no qual diversos atores (a favor, e contra) envolvidos na implementação dessas políticas tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências e visões sobre o desenvolvimento das Ações Afirmativas no País.

O debate público se deu em um nível muito mais amplo do que a mera discussão da legislação sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. Sueli Carneiro (2012) afirma que

⁷ O debate encontra-se disponível em versão textual e em versão gravada no site do Supremo Tribunal Federal e no Youtube.

tais discussões aconteceram em um nível de posicionamento ideológico, o que se debatia era o modelo de estado nação que se deseja. De um lado, um *welfare state* que busca promover equidade entre os atores sociais, de outro, um estado neoliberal que tem por objetivo a eficiência mercadológica – na qual impera os ideais da igualdade desde o nascimento e disputa de espaços a partir da meritocracia⁸.

Parri Passu às discussões do STF aprovou-se o Projeto de Lei da Câmara (PLC) 180/2008 com o estabelecimento da lei nº12.711 (29 de agosto de 2012) que dispõe a ampliação do número de vagas para estudantes cotistas nos estabelecimentos de ensino superior do País. O objetivo da lei é garantir aos estudantes da educação básica (que tenham cursado o ensino médio em escola pública) 50% das vagas disponíveis em cursos de graduação das universidades federais. A reserva de vagas acontecerá em função de critérios pré-estabelecidos, como renda e raça. A implantação da política deve se concretizar entre os anos de 2013 a 2016, cabendo ressaltar que, como todas as Políticas de Ação Afirmativa, esta será avaliada e rediscutida em um prazo de 10 anos (2022).

Em nível local, no ano de 2012, a UFRGS avaliou seu programa de Políticas de Ações Afirmativas implementado em 2008 – decidindo pela manutenção do mesmo. Todavia, mudaram-se alguns critérios para a seleção dos estudantes, como por exemplo, o aumento do número de correção das redações dos estudantes cotistas – tais mudanças serão melhor explicadas no capítulo referente ao vestibular da UFRGS. Outra mudança efetiva foi a adesão da universidade ao Sistema de Seleção Unificada – Sisu. A partir do ano de 2015, a UFRGS oferecerá 30% das vagas de seus cursos de graduação para estudantes que ingressarem por este sistema que utiliza como critério de seleção a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

⁸ Baseada na concepção de Fisher (2010) entende-se que conceito de meritocracia foi criado nas sociedades industriais para definir o “poder da inteligência”. Esse poder poderia ser adquirido a partir do ensino nas escolas e substituiria os privilégios de nascimento ou riqueza. Dessa maneira, as posições sociais seriam conquistadas a partir das capacidades individuais das pessoas e não por indicação ou privilégios. O conceito de meritocracia se enquadra nos princípios da declaração francesa dos direitos dos homens e cidadãos, no item que diz respeito à igualdade de possibilidades e oportunidades. A declaração afirma que todos os indivíduos podem ser admitidos a qualquer cargo público por meio de suas capacidades, inteligência e aptidões. Todavia, Fisher afirma que tal concepção encontra restrições no plano prático contemporâneo: “Este princípio, incontestável no plano formal, é, na realidade social, de difícil aplicação, tanto que a *igualdade de oportunidades é para alguns sociólogos (Bourdieu e Passeron) uma mera ideologia, apta a justificar a permanência das desigualdades, tornando--as aceitáveis a todos*. De fato, de acordo com esses autores, o sistema educacional, ao qual cabe sancionar as aptidões de cada um, funcionaria, na realidade, como mecanismo de estratificação existente por causa dos inevitáveis fatores sociais que condicionam o êxito escolar. *Por outras palavras, a seleção escolar meritocrática seria impossível de ser realizada e a função do sistema de ensino seria exatamente a de fazer com que pareçam naturais as diferenças de capacidade, quando, na realidade, essas diferenças decorrem da diferenciação social preexistente.*” (FISCHER, 2010, p.747). (Grifo nosso)

2.3 MÍDIA E POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA - O REDUACIONISMO ÀS COTAS RACIAIS

Como já mencionado, o Estado brasileiro passou por profundas transformações com o advento do século XXI. A ascensão de governos populares – em todas as esferas políticas, aos quais visam novas perspectivas políticas de governança⁹ gerou impactos e discussões acaloradas sobre as medidas necessárias para resolver problemas contemporâneos de desigualdade no País. As políticas que dizem respeito à igualdade de direitos, justiça distributiva e reparação histórica estão em voga nos círculos sociais e acadêmicos, como nos veículos de comunicação de massa.

A constitucionalidade das políticas de cotas raciais e implementação da lei nº 12.711/2012 demonstram avanço nas políticas distributivas no Brasil. Confirma-se que os debates envolvendo Políticas de Ação Afirmativa acabaram por fortalecer e enriquecer a compreensão da população sobre a importância desse tipo de ação estatal. Diversas pesquisas e estudos apontam uma aceitação da sociedade civil em relação às políticas de cotas. Segundo dados recentes (2013) publicados pelo jornalista João Roberto Toledo no periódico “*O Estado de São Paulo*”, 62% da população brasileira apoia as políticas de cotas para o ingresso no ensino superior. No entanto, há certas especificidades que devem ser consideradas como, por exemplo, a região em que a pesquisa é realizada, a classe social, raça e escolaridade dos entrevistados:

[...] constatação importante da pesquisa é que há um apoio significativamente maior às cotas que levam em conta a renda (77%) e/ou a origem escolar (77%) dos pretendentes às vagas que às cotas baseadas só na cor autodeclarada do aluno (64%). Em contraposição aos 62% que apoiam todos os tipos de cotas, 16% dos brasileiros são contra qualquer uma delas, segundo o Ibope. Os restantes não souberam responder (5%) ou são a favor de um ou dois tipos de cotas, mas contra o terceiro: 12%, por exemplo, defendem cotas para alunos pobres e para alunos da rede pública, mas são contrários às cotas para alunos negros. *A oposição às cotas para pobres, negros e alunos da rede pública tende a ser maior entre brancos, entre brasileiros das classes de consumo A e B, entre pessoas que cursaram faculdade e entre os*

⁹ Segundo Oliven e Baranzeli (2013): “Compreende-se governança como uma palavra de múltiplos conceitos. De acordo com o campo de estudo em que for analisado, o conceito governança, pode adquirir características de “manutenção para um estado eficiente” ou ruptura e silenciamento de grupos e atores sociais em prol de uma administração eficaz. Cabe ressaltar que a governança é um conceito intimamente ligado ao paradoxo do modelo neoliberal de estado. Segundo Teodoro, ela se apresenta como “um suposto modo de regulação pós-estatal, capaz de ultrapassar a crise de regulação das sociedades modernas, dilaceradas entre o Estado e o mercado” (TEODORO, 2011. p.67). Para esta análise buscou-se compreender governança como a: “totalidade das diversas maneiras pelas quais os indivíduos e as instituições, públicas e privadas, administram seus problemas comuns” (GONÇALVES, p.06). Segundo Gonçalves, o conceito de governança é mais amplo que o de governabilidade. O primeiro busca inserir a sociedade “como um todo” dentro do exercício de poder político, enquanto o segundo possui “uma dimensão essencialmente estatal, vinculada ao sistema político-institucional” (GONÇALVES, p.03)”.

moradores das capitais e das Regiões Norte e Centro-Oeste. [grifo nosso] (TOLEDO, 2013).

Considera-se que 62% seja um número expressivo de pessoas a favor das políticas de cotas. Porém, João Toledo afirma que há uma parcela da população que se posiciona a favor das cotas sociais e contra as raciais.

Esses dados demonstram que as cotas raciais ainda são consideradas controversas para a realidade brasileira. Suas justificativas não parecem claras nesta sociedade globalizada, que por muitas vezes busca uma identidade unificada a partir da tradição (HALL, 2012). Nega-se a centralidade do branco na construção da identidade nacional, reforçando sua posição de dominação. A discriminação racial é omitida, de modo a utilizar como argumento a matriz discursiva de miscigenação da população – como veremos no capítulo sobre raça no Brasil, tal discurso foi construído para manter os privilégios da elite branca no pós-abolição. Segundo Bento (2002) as políticas de cotas raciais são vistas como medidas protecionistas do Estado, não sendo interpretadas como um direito histórico da população negra, mas sim um favor concedido à mesma.

Juntamente ao mito da mestiçagem, unem-se os ideais híbridos de pensamento: há um entendimento de que os critérios de renda para o ingresso no curso de nível superior seriam mais justos, pois os mesmos acabariam por abranger os estudantes de ensino público e as populações das mais diversas origens étnicas¹⁰. Nega-se que a raça¹¹ poderia garantir certos benefícios sociais para os indivíduos brancos. Assim, reconfigura-se a perspectiva de democracia racial, pois muitas pessoas defendem a ideia de que o negro é excluído apenas do sistema econômico, não sendo discriminado por sua cor pele. Torna-se a questão econômica algo simples e inato, não avaliando o processo histórico de escravidão e não assimilação da população negra pelo sistema capitalista pós-abolição – sistema que utilizará um discurso liberal não democrático para construção do estado nação brasileiro (ADORNO, 1988).

¹⁰ Dentre os argumentos contrários às políticas de Ação Afirmativa podemos destacar as opiniões dos estudantes analisados pelos pesquisadores Beraldo e Magrone (2012): “O ingresso na universidade pelo sistema de cotas subverte o mérito acadêmico”; “As cotas apenas desviam da questão mais importante, que é a péssima qualidade do ensino básico público. E as cotas são inúteis porque o problema não é o acesso, mas a permanência do aluno dentro da Universidade”; “As cotas irão baixar a qualidade do ensino acadêmico das nossas universidades. Consequentemente os profissionais ex-cotistas serão discriminados”; “As cotas não podem ser raciais, devido ao alto grau de miscigenação do país. E o critério da auto declaração pode ser utilizado para fraudes [...]”; “A Sociedade Brasileira é contra as cotas” (BERALDO; MAGRONE, 2012).

¹¹ Ao abordar o conceito de raça estamos nos posicionando a partir de sentido sociológico do termo. Obviamente, biologicamente não existem raça humanas. Porém, como afirma Guimarães (2008) raça é uma construção discursiva que trata de identidades sociais que falam de origens, essências, traços físicos e morais dos indivíduos. Este conceito será melhor abordado no capítulo de referenciais teóricos.

Levando em consideração o mundo globalizado e a grande divulgação de informações e opiniões que circulam em todas as mídias sociais, faz-se necessário compreender que muitos desses discursos pró ou contra cotas acabam por refletir o posicionamento de certas parcelas da população ante as políticas estatais. Contudo, esses posicionamentos não surgem do vácuo, a mídia tem grande importância nesse debate, pois serve como agente de informação política – fornecendo aos cidadãos uma análise sobre temas aos quais os mesmos desconhecem. Ao analisar o discurso da revista *Veja* sobre as políticas de AA com cunho étnico-racial, os autores Feres Júnior e Tostes (2012) afirmam:

De acordo com Robert Entman (2004), quanto menor é a familiaridade do público com um assunto apresentado pela mídia, mais suscetível ele será à aquisição da definição, interpretação causal, valoração moral e recomendação de solução propostas pelos meios de comunicação. Essa é a hipótese do enquadramento (*framing*) e ela vai ao encontro de um dos axiomas mais básicos da análise crítica do discurso, isto é, a ideia de que a realidade, ao mesmo tempo em que molda e constitui o discurso, é ela própria *construída discursivamente*. Não se trata aqui de postular um construtivismo social radical, uma vez que outros elementos concorrem para a constituição da realidade, mas de salientar o importante papel desempenhado pelas enunciações humanas. Nesse sentido, como os discursos da mídia são disseminados para grandes audiências, o poder de construção da realidade pelos meios de comunicação é um dos mais amplificados. (JUNIOR; TOSTES, 2012, p.70).

Dessa maneira, pode-se afirmar que o posicionamento dos meios de comunicação de massa acaba por incidir na crítica realizada pelos atores sociais. Contudo, o analista deve tomar cuidado para não ser ingênuo, devendo constantemente relativizar o impacto da recepção das informações.

Faz-se importante frisar que a ideologia perpassada pela mídia não é algo determinado pelas classes dominantes. Feres Júnior (2012) cita Stuart Hall para explicar que quando o analista codifica a mensagem da mídia não significa que o mesmo consiga abarcar o que o receptor compreendeu da mesma. Desse modo, Júnior explica que, para Hall, existem três formas de um receptor se posicionar ante uma mensagem: 1) *Posição hegemônico-dominante*, na qual o receptor assume o discurso apresentado na íntegra, não fazendo uma crítica reflexiva em torno do mesmo; 2) *Posição negociada*, na qual o receptor adere parcialmente à mensagem apresentada, todavia esta não é legitimada pela situação concreta da prática; 3) *Posição oposicional*, em que o receptor compreende a mensagem apresentada contestando a mesma.

Nos próximos parágrafos buscar-se-á compreender de que forma certos meios de mídia retratam as políticas de cotas raciais nas universidades brasileiras, não com o objetivo de analisar como os receptores se posicionam perante as mensagens, mas sim de compreender

quais discussões sobre o assunto estão circulando nos meios de comunicação de massa – e quais posicionamentos contrários às políticas de ação afirmativa são apresentados.

Nos últimos anos, o pesquisador Feres Júnior tem se dedicado a compreender como jornais e revistas de grande circulação retratam as políticas de cotas raciais. Em sua análise sobre as reportagens referentes à temática de ações afirmativas publicadas pelo jornal “O Globo” o autor afirma:

Nota-se que, o enquadramento da problemática das ações afirmativas que *O Globo* e outros veículos de comunicação contribuem para construir está intimamente ligado às avaliações particulares de alguns atores sobre a problemática. Noutros termos, a apreciação moral que é feita das ações afirmativas depende da forma como as políticas são vistas por tais atores. Ademais, posto que o acesso a essa realidade é mediado pelos meios de comunicação de massa, as opiniões do público leitor em relação à política dependem das informações veiculadas na mídia. (FERES JÚNIOR, et al., 2012, p.64).

Para o autor, a cobertura midiática sobre o tema revela diversos equívocos em relação ao corte de noticiabilidade sobre ações afirmativas no País. Por exemplo, o jornal “O Globo” opta por casos específicos, em geral os mais polêmicos¹², reduzindo a concepção de ações afirmativas à ideia de cotas raciais — vistas como a única modalidade de ação afirmativa existente no País. Demonstra-se assim um total desconhecimento de como operam tais políticas públicas no Brasil, criando uma verdadeira confusão em relação à amplitude do desenho das políticas nas universidades.

Cabe ressaltar que, por mais que haja uma tendência à polemização do tema, alguns veículos de mídia demonstram opiniões divergentes, buscando compreender e analisar as políticas de cotas sociais e raciais como medidas sérias, que visam à melhoria da qualidade de vida dos cidadãos brasileiros por meio de uma equidade social — caso da reportagem publicada pela revista ISTOÉ intitulado “Por que as cotas raciais deram certo no Brasil”¹³.

No entanto, faz-se notável a grande quantidade de publicações que demonstram o quanto essas políticas podem ser maléficas, pois estimulam o ódio entre raças, queda nos padrões de qualidade das universidades brasileiras, etc. Gera-se, assim, um verdadeiro *quid pro quo* em relação às interpretações das políticas de ação afirmativa – em especial as cotas

¹² Como por exemplo, o polêmico caso dos gêmeos idênticos e a comissão que avaliava fotos dos estudantes na Universidade de Brasília- UnB . A mídia noticiou em larga escala o fato de um dos estudantes ter sido aceito pelas cotas raciais e o outro não.

¹³ Texto disponível em: http://www.istoe.com.br/reportagens/288556_POR+QUE+AS+COTAS+RACIAIS+DERAM+CERTO+NO+BRASIL. Acesso em 28 de maio de 2013.

sociais e raciais no País, por muitas vezes impactando diretamente nos posicionamentos a favor e contra essas medidas.

Exemplo de periódico com a argumentação contrária às cotas é o da revista VEJA — periódico de maior circulação impressa do País e com ampla plataforma virtual. Feres Júnior e Daflon (2012) analisaram o posicionamento do periódico sobre as políticas de ação afirmativa — em especial, cotas raciais — dos anos de 2001 até 2009. Os autores demonstram que, inicialmente, a VEJA não se posicionava de maneira tão contundente contra as políticas de cotas raciais. Por exemplo, Júnior e Daflon (2012) afirmam que no ano de 2001 — mesmo ano da Conferência de Durban — encontram-se seis artigos que abordam a temática de ações afirmativas, e em geral os mesmos apresentam uma postura moderada em relação a esse tipo de política. Resultado surpreendente é a afirmação dos pesquisadores de que nos anos de 2002 e 2003 o número de textos a favor das políticas de AA foi maior do que os contra.

A matéria “Onde estão os negros?”, por exemplo, questiona a ausência dos negros no ensino superior e argumenta a favor da ação afirmativa a partir de dados de estudos do DIEESE, Fundação Seade, IPEA e IBGE acerca de desigualdades salariais, ocupacionais e educacionais entre negros e brancos no Brasil. Nesse mesmo período, o colunista Luiz Felipe de Alencastro parte em defesa da ação afirmativa em dois artigos, “Os negros e as políticas de cotas” e “As cotas e a história nacional”, o que não voltaria a acontecer nos anos subsequentes. (FERES JÚNIOR; et al., 2013, p. 82-83).

Porém, a partir de 2003 os autores afirmam haver uma virada de posicionamento, iniciam-se as críticas à implementação das cotas em universidades estaduais e começam a aparecer os argumentos de que as cotas estigmatizam seus beneficiários — culminando posteriormente no posicionamento de que as mesmas ferem os princípios democráticos.

A partir do ano de 2005, não se encontrará nenhum comentário positivo em relação às políticas de cotas para negros nas universidades, iniciando-se assim uma guinada de publicações referentes às políticas de cotas sociais. Para os pesquisadores a mudança de posicionamento da revista ocorre no mesmo momento em que acadêmicos contrários às políticas de cotas raciais começam a ganhar mais voz e destaque, corroborando com a argumentação da revista e dando viés mais “científico” para seu discurso. A concepção acadêmica escolhida pela revista é a que questiona a concepção de raça proposta pela sociologia e demonstra preocupação com uma suposta “tensão racial” criada pelas medidas de discriminação positiva.

Outro fato que merece destaque sobre o posicionamento da VEJA e as relações raciais no Brasil é sua relativização sobre situações de racismo. Feres Junior e Daflon (2013),

afirmam que em dois casos de professores com atitudes racistas, a revista se posicionou a favor dos docentes que, na concepção da mesma, estavam sendo perseguidos pelos defensores das políticas de cotas raciais e se tornaram vítimas do racismo criado por tais medidas. Os pesquisadores concluem que:

Nos primeiros anos, *Veja* repetiu, com poucas variações, um repertório de argumentos caros à própria orientação ideológica da publicação: trata-se de apelos aos princípios da igualdade formal, do mérito e da não intervenção do Estado nas relações sociais que se filiam à tradição do liberalismo clássico e à defesa de um Estado mínimo. [...] A segunda fase da cobertura de *Veja* é marcada pela presença crescente de argumentos tomados de empréstimo de acadêmicos ligados às ciências sociais [...]. É importante salientar que o grupo de argumentos contrários à ação afirmativa ligados à ideia da “racialização” da sociedade brasileira e do fomento do ódio racial, bem como aqueles que desvinculam raça e classe, aparecem apenas a partir da consulta a essa categoria específica de informantes. *Além de predominantemente negativa, a cobertura conferida à ação afirmativa assume então um caráter mais uniforme e cada vez menos matizado.* (FERES JÚNIOR; et al., 2013, p. 86-87).

Acessando o site da revista VEJA, é possível encontrar diversos *blogs* com opiniões de seus jornalistas e colunistas, dentre os mais variados textos destaca-se o blog de Reinaldo Azevedo – autointitulado um dos blogs de política mais acessado do País¹⁴. Nota-se que o posicionamento do referido jornalista se enquadra na análise de linha editorial da revista proposta por Feres Júnior e Daflon (2013). O jornalista Reinaldo Azevedo afirma com veemência que é contra qualquer tipo de política social que vise benefício de um grupo perante outro, e que para ele isso fere os princípios democráticos:

Solapar direitos universais de uma parte dos brasileiros — e as cotas fazem isso à medida que impedem que todos concorram segundo as mesmas regras — para proteger outra parte é um absurdo em si. Se a história de cada um de seus respectivos familiares torna os homens diferentes e se se chega à conclusão de que essas diferenças são social e politicamente determinadas, então que se alterem essas condições. O que não é razoável é que o indivíduo “A” tenha solapado um direito em favor do indivíduo “B” para fazer reparação histórica. Ora, desde o direito romano, a dívida do pai não passa para o filho... Imaginem se faz sentido indivíduos pagarem “dívidas sociais” relacionadas à cor da pele ou à origem de classe. Isso é uma boçalidade e uma violência institucional. Se querem tratar desigualmente os desiguais, reitero, que se deem a esses desiguais benefícios suplementares. Mas esse é só o aspecto que diz respeito à lei. (AZEVEDO, 2013).

O posicionamento do jornalista se estende em múltiplos “posts” de seu blog, de modo a utilizar diversos argumentos já mencionados anteriormente. Destaca-se que segundo Reinaldo, seus leitores cobram dele um posicionamento perante as políticas de cotas raciais —

¹⁴ Segundo cabeçalho do site: “Análises Políticas de um dos blogs mais acessados do país”.

dessa forma, o jornalista representa uma parcela da população brasileira que é contrária às Políticas de Ação Afirmativa.

Outro artigo encontrado na internet que chama a atenção para esta análise é a perspectiva de Bernardo Lewgoy¹⁵ (professor do Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Para o acadêmico, as políticas de cotas raciais cometem um erro ao dividir a sociedade de maneira a estimular uma disputa racial que não existe:

Não cabe aos antropólogos cumprir o papel de peritos raciais em comitês de seleção de candidatos a cotas por vários motivos, dentre os quais o mais relevante é o pífio significado científico e a iniquidade ideológica da categoria “raça” como operadora de divisões sociais e de políticas públicas de promoção de justiça social. Identidades raciais, sejam chamadas de construções “biológicas”, “sociais” ou “étnicas” sempre foram construções arbitrárias, criadas e manipuladas pelo poder legítimo de plantão (seja ele um Estado, seja ele uma elite colonial, seja ainda movimento social, ou mesmo um comitê de avaliação racial numa universidade) e não deveriam constar senão de um museu de ideias passadas.(LEWVOG, 2005).

Perspectiva parecida é defendida pela professora Yvonne Maggie¹⁶, do Departamento de Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ. Em artigo de opinião publicado pelo jornal Folha de São Paulo no ano de 2010, a professora critica o posicionamento do governo na aprovação do Estatuto da Igualdade Racial:

Se o presidente Lula sancionar esse estatuto, gravará seu nome na história como aquele que dividiu o povo em raças e etnias. Não serão mais brasileiros ou trabalhadores lutando por direitos iguais, serão negros e brancos, afrodescendentes e eurodescendentes lutando entre si por direitos desiguais. É espantoso ver um Congresso fraco diante da pressão de grupos organizados que falam em nome do povo sem mandato algum. [...] *Deve, sim, ouvir o coração da grande maioria dos brasileiros, que repudia a separação oficial em "raças" ou "etnias" e quer ficar unida na luta contra desigualdades, injustiças e racismo.* (MAGGIE, 2010) [grifo nosso].

Em 2012, a docente publicou no mesmo jornal outro artigo de opinião no qual se opõe expressamente as políticas de acesso ao ensino superior que levam em consideração o critério de cor.

¹⁵ O professor possui um texto intitulado os “Dez Motivos Contra as Cotas Raciais”, o qual possui ampla divulgação na internet, podendo ser encontrado no blog do DCE livre da UFRGS < <http://liberdadeufrgs.blogspot.com.br/2012/01/dez-motivos-para-ser-contra-as-cotas.html>>. Acesso em: 01 de jun. 2013.

¹⁶ YVONNE MAGGIE. Uma lei para dividir a nação. IN: ARTIGO DE OPINIÃO. FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0807201008.htm>>. Acesso em 15 de junho de 2013.

No âmbito local, vale destacar as reportagens publicadas pela Zero Hora¹⁷ em relação aos debates referentes às cotas raciais promovidos pelo Conselho Universitário — CONSUN da UFRGS. A reportagem intitulada “Cursos de Elite — UFRGS reduz exigência para preencher cotas raciais nos cursos mais disputados” escrita por Carlos Etchichury e Marcelo Gonzatto (2012) discorre sobre a ampliação de acesso aos estudantes negros nos cursos mais concorridos da instituição. Contudo, segundo os autores, essa ampliação acontece em prol da diminuição de estudantes brancos de escolas públicas com “*perfil diferenciado*”, como por exemplo, os colégios militares de Porto Alegre.

O texto destaca a necessidade do CEPE — Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS de aprovar “*sem alarde*” a diminuição do *score* de notas dos candidatos negros na redação do vestibular. Segundo os autores “[...] o efeito da mudança ficou escancarado: cotistas negros foram aprovados em cursos de ponta com notas que, para candidatos universais, só permitiriam acesso a cursos pouco concorridos. A polêmica explodiu na internet.” (ETCHICHURY; GONZATTO, 2012). Apesar de apresentar uma citação da Pró-Reitora de Extensão, Valquíria Linck Bassani, explicando que essa medida foi necessária em função do compromisso da universidade com as Políticas de Ação Afirmativa, o texto permanece crítico a esse tipo de procedimento.

Segundo os autores, o vestibular de 2012 promoveu uma revolução na UFRGS. O curso de Medicina aprovou 21 candidatos negros, porém, suas notas foram baixas demais para o padrão dos estudantes da universidade:

Formados pelo deficiente ensino público, os futuros médicos cotistas vão ingressar em desvantagem em relação aos colegas. É o que sugerem os seus desempenhos. O escore do afrodescendente pior colocado é 565 — média que jamais garantiria o acesso à Medicina em vestibulares passados. Entre aqueles que entraram via acesso universal, a média mais baixa é 754,11. (ETCHICHURY.; GONZATTO, 2012).

O artigo encerra com uma citação da vice-presidente do Cremers — Conselho Regional de Medicina do Rio Grande do Sul. Segundo a médica, a diminuição da média dos estudantes cotistas, em tese, diminui seu preparo e “universo de conhecimento” para a permanência no curso.

No mesmo ano, outra seção o periódico Zero Hora (Caderno Vestibular) publicou reportagem referente à sanção da lei nº12.711. Sete estudantes da educação básica pública foram questionados sobre as políticas de cotas na universidade federal, sendo quatro meninas e três meninos, com idade entre 16 e 18 anos, em sua maioria brancos. Dos sete jovens

¹⁷ Jornal de maior circulação do Rio Grande do Sul, parte do grupo RBS afiliado da Rede Globo.

entrevistados, apenas um se posicionou contra as cotas raciais e sociais; três afirmaram ser a favor de cotas sociais, mas não citavam a questão racial; e o restante se posicionou a favor de cotas sociais e contra cotas raciais. A argumentação dos estudantes contrária às cotas raciais é clara e parte de um discurso de “igualdade entre raças”, “mesmas capacidades intelectuais”, etc.

Sou contra a cota racial, pois acho que é uma forma de demonstrar preconceito. Todos temos as mesmas oportunidades. Sou a favor da cota para alunos de escola pública, pois o ensino é muito inferior comparado com o da escola particular. (entrevistado 1)

[...]

Não sou a favor das cotas raciais porque acho que isso é uma forma de separar a sociedade. Quando você separa uma pessoa por cor está discriminando. Agora, cotas para quem sempre estudou em escola pública, eu concordo. (entrevistado 2)

[...]

A mesma capacidade que uma pessoa branca tem, a pessoa negra também tem. Por renda, eu acho que está certo, porque o ensino de colégio público é muito pior que o ensino privado. (entrevistado 3) (ZERO HORA, 2012) [grifo nosso].

Nota-se que os estudantes se posicionaram apenas contra cotas raciais, portanto, todas são a favor das cotas para os estudantes de ensino público e/ou baixa renda.

Analisando as reportagens e “posts” anteriormente citados, e avaliando a importância dos discursos midiáticos e acadêmicos em relação às políticas de Ação Afirmativa, considera-se que os meios de comunicação de massa acabam por refletir os debates que acontecem na sociedade e na própria universidade. Dessa forma, reforçou-se a opção por realizar uma análise das políticas de cotas raciais diante das políticas de cotas sociais. Outro aspecto importante de ressaltar é que a maioria dos indivíduos citados nas reportagens diretamente analisadas por essa pesquisadora era branca. Assim, optou-se por analisar comparativamente a perspectiva da população branca em relação à população negra.

3 HISTÓRIA DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

A constituição imagética do bacharel em direito no Brasil é repleta de representações e significados. Culturalmente, os bacharéis são observados como entes iluminados, que detêm um conhecimento específico e valioso. Essa representação do bacharel se traduz na própria linguagem, no qual os membros das chamadas *profissões imperiais* – engenharia, direito e medicina – são reconhecidos como doutores pelo restante da sociedade. Apesar das recentes políticas públicas de expansão do ensino superior no Brasil — que possibilitaram acesso a diversificados cursos universitários — nota-se uma permanência do discurso de *status* em torno dos bacharéis em direito. Os índices de candidato-vaga nos certames vestibular demonstram que cada vez mais indivíduos desejam ingressar na carreira da magistratura – na UFRGS, por exemplo, a média é de 11 candidatos por vaga.

A partir da reconstrução histórica nota-se que a imagem do bacharel em direito no século XIX estabelece relações com a concepção do mesmo no século XXI. O curso de direito é historicamente elitista, ligado à concepção de erudição/cultura, bem como relacionado à estrutura jurídico-política do Estado brasileiro. Adorno (1988) afirma que “essa sociedade foi – e talvez continue a sê-lo – um verdadeiro *mandarinato* de bacharéis em direito, concentrados às voltas de um Estado que a rigor, se constituiu como um imenso arquipélago de magistrados”. (ADORNO, 1988, p.15). Dessa maneira, o fascínio perante aos bacharéis está ligado à constituição histórica do curso no País e a forma como os bacharéis entravam em contato com o restante da população - eles acabavam por se tornar uma representação física do poder e da possibilidade de ascensão social/racial. Cabe ressaltar que apesar a ampliação das vagas nos cursos de ensino superior outros instrumentos de avaliação foram criados para que o curso permanecesse com seu caráter elitista – hoje, não basta ter a formação jurídica, mas também a aprovação em um certame realizado pela Ordem do Advogados (OAB) – o que

culturalmente reforçou a imagem do bacharel como alguém detentor de um saber complexo e específico.

Nos próximos parágrafos tentar-se-á traçar a trajetória histórica dos cursos de direito no Brasil e do curso de direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo deste capítulo é compreender de que maneira a constituição histórica desses cursos mantém ligação com a representação dos bacharéis em direito na contemporaneidade. Posteriormente, se apresenta a entrevista feita com Alceu de Deus Collares, onde o ex-governador relata aspectos de sua trajetória de vida e passagem pela Faculdade de Direito da UFRGS.

3.1 FORMAÇÃO DO ESTADO NAÇÃO E BACHARÉIS DE DIREITO

[...] a grande diferença entre as ditaduras e as democracias está em que no primeiro sistema existe apenas uma verdade, a verdade imposta pelo poder, ao passo que nos países livres cada pessoa tem direito de defender sua própria versão dos acontecimentos. A verdade, disse, é uma superstição. (AGUALUSA, 2004, p.75.).

A universidade surgiu tardiamente no Brasil. Os colonizadores portugueses optaram por não edificar instituições de ensino superior em sua mais rica colônia - posicionamento diferente das demais metrópoles europeias que colonizaram as Américas. Dessa maneira, os estudantes brasileiros que desejassem receber uma formação superior de ensino deveriam se deslocar para Portugal e ingressar na Universidade de Coimbra (OLIVEN, 2002).

A chegada da família real ao Brasil, no ano de 1808, serviu como um marco histórico para a educação superior na colônia. Fundaram-se faculdades e escolas técnicas – medicina, artes militares, agricultura, química — os Estados de Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo. Todavia, o processo de desenvolvimento de instituições universitárias foi lento¹⁸, passando pelo período Imperial¹⁹ e expandindo-se apenas na Primeira República.

Até o ano de 1910 foram criadas apenas faculdades isoladas, com cursos – *direito, medicina e engenharia* - que possuíam um caráter profissionalizante de formação. O objetivo dessas instituições era atender as demandas ideológicas e político-administrativas da elite local.

¹⁸ Segundo OLIVEN (2002), isso acontece em função do renome que a Universidade de Coimbra tinha no Brasil mesmo após a independência.

¹⁹ Compreende o período do Primeiro Reinado (1822 -1831); Regência (1831-1840); Segundo Reinado (1840 - 1889).

A figura dessa construção é o bacharel, figura ambígua, e até certo ponto híbrida, cercada de simbolismos míticos entre a batina e a toga. Entre o padre e o bacharel transita um mundo recheado de reverência, beatice e sebastianismo. “Surge, assim, uma sociedade de bacharéis e doutores que viria a ser, no Império e na República, as culminâncias das carreiras liberais, a palavra mais alta no Parlamento, na Imprensa e na Administração, sem falar nas letras, nas quais os bacharéis em Direito mais do que quaisquer outros, tiveram inegável predominância.” O bacharel, unindo-se ao sacerdote e ao militar, formariam, como sugere Nelson Saldanha, os que constituíram a elite pensante do país” (SILVA, 2001, p.351).

Considera-se que a criação de cursos de direito foi de fundamental importância para a constituição do aparelho jurídico-político brasileiro pós-1822. Segundo Adorno (1988), o momento pós-independência promoveu uma ruptura com o pacto colonial, instituindo a necessidade de pensar um novo aparelho administrativo e jurídico-político para o nascente Estado-Nação. Esse ordenamento deveria satisfazer os interesses da elite dirigente, grandes latifundiários de terra, que não desejavam perder seus privilégios e posição de classe. Ressalta-se que pós-independência o discurso liberal de igualdade estava enraizado nas mais diversas camadas da população, todavia esse discurso foi abafado e diluído ao longo do período Imperial.

Nas quase sete décadas de regime monárquico, os liberais conservadores (elite dirigente) consideraram os liberais radicais (defensores da democracia republicana) verdadeiros anarquistas. Para os grupos conservadores os direitos individuais só eram permitidos aos homens livres que possuíssem propriedade privada — alinhavam-se a teoria de Locke sem considerar os ideais de Rousseau. Para exemplificar tal situação, pode-se observar essa corrente filosófica dentro do sistema eleitoral brasileiro, as votações ocorriam de maneira indireta e por voto censitário²⁰.

Adorno (1988) afirma que no Brasil nunca houve um dilema liberal, mas sim democrático. Dessa maneira, fez-se necessário arquitetar um aparelho jurídico-político que utiliza-se dos pressupostos liberais, mas não ofuscasse os privilégios da classe dirigente. Com a promulgação da Constituição de 1824, cria-se o imperativo de um Estado autoritário

²⁰ “A eleição para a Câmara de Deputados se processava da seguinte forma. Nas eleições primárias, votavam os cidadãos brasileiros, inclusive escravos libertos, mas não podiam votar, entre outros, os menores de 25 anos, os criados de servir, os que não tivessem renda anual de pelo menos 100 mil-réis provenientes de bens de raiz (imóveis), indústria, comércio ou emprego. Os candidatos, por sua vez, só podiam ser pessoas que, além dos requisitos dos votantes, tivessem renda de, no mínimo, 200 mil-réis anuais e não fossem escravos libertos. Os escolhidos nessas eleições primárias formavam o corpo eleitoral que elegeria os deputados. Para ser candidato nessa segunda etapa, as exigências aumentavam: além dos requisitos anteriores era necessário ser católico e ter uma renda mínima anual de 400 mil-réis. Não havia referência expressa às mulheres, mas elas estavam excluídas desses direitos políticos pelas normas sociais. Curiosamente, até 1882 era praxe admitir o voto de grande número de analfabetos, tendo em vista o silêncio da Constituição a esse respeito.” (FAUSTO, 2010. p.151).

(monarquia) que tinha por missão manter o poder centralizado articulando em sua estrutura política os parlamentares e intelectuais que defendiam os ideais liberais conservadores. Resumindo: o desejo das elites dirigentes foi atendido, manteve-se o modelo patrimonialista de Estado no qual se respeitava os direitos de liberdade individual e propriedade privada dos cidadãos mais ricos.

A historiografia demonstra que revoltas populares e exigências de criação de um Estado democrático/republicano foram sufocadas ao longo das quase sete décadas de Império Brasileiro. Consequência das vitórias e articulações políticas dos conservadores perante os levantes locais (Balaiada, Sabinada, Revolução Farroupilha, Revolta dos Malês, etc.) e domesticação dos partidos de oposição que aceitaram a ideia de conciliação — a partir da segunda regência — para manter o *status quo*.

Conforme mencionado anteriormente, durante o século XIX o Estado imperial serviu como instrumento de poder da classe dominante. Dentro desse contexto histórico, ver-se-á a criação dos primeiros cursos de jurídicos no Brasil, a criação dessas faculdades corroborou no sentido de constituir uma burocracia legitimamente brasileira, pois se retirava da máquina estatal qualquer vestígio de ligação com a ex-metrópole. Segundo Adorno:

[...] o Estado brasileiro erigiu-se como um Estado de magistrados, dominado por juizes, secundados por parlamentares e funcionários de formação profissional jurídica. *O bacharel acabou por constituir-se, portanto, em sua figura central, porque mediadora entre interesses privados e interesses públicos, entre o estamento patrimonial e os grupos sociais locais.* A criação de uma verdadeira *intelligentia* profissional liberal, nascida no bojo da sociedade agrário-escravista, compreendida, na sua grande maioria, de bacharéis, promoveu a ampliação dos quadros políticos e administrativos, sedimentou a solidariedade intra-elite de modo a rearticular as alianças entre os grupos sociais representantes do mundo rural e do mundo urbano e, sobretudo, possibilitou a separação entre poder doméstico e poder público, fundamental para a emergência de uma concepção de cidadania. (ADORNO, 1988, p.78.) [grifo nosso].

Os cargos referentes ao legislativo, executivo e judiciário tornam-se pertencentes aos bacharéis. Estes, por sua vez, mantinham contato com todos os níveis populacionais e acabavam por estruturar as relações entre população local, elite e Estado.

A escolha primordial pelo curso de direito seguiu a lógica europeia de organização estatal: formar e aperfeiçoar os quadros para o aparelho administrativo (TAUCHERT, 2012.) —o que não significava formar pensadores, “juristas que produzissem a ideologia jurídico-política do Estado Nacional emergente.” (ADORNO, 1988, p. 236).

Na Assembleia Constituinte de 1823, encontram-se os vestígios das primeiras discussões referentes à criação de cursos de ensino superior no País. Em um primeiro

momento pensou-se em constituir universidades na ex-colônia, todavia, optou-se pela criação de cursos isolados em cidades centrais. Os debates entre parlamentares perpassaram diversos temas, como por exemplo, a localização político-geográfica dos cursos e questões relacionadas à saúde “político-moral” da população pertencente a essas localidades.

Ressalta-se que em nível mundial as discussões sobre ambiente e sociedade eram “fundamentais”, pois considerava-se que o progresso científico e desenvolvimento do indivíduo era resultado do meio ambiente em que o mesmo estava inserido. Nas reuniões constituintes discutiram-se temas como políticas sanitárias, clima, qualidade do ar, disposição dos edifícios e pessoas que circulavam no ambiente em que as novas faculdades seriam criadas. (ADORNO, 1988). Existia abertamente uma disputa entre os representantes das cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco.

No dia 9 de janeiro de 1825, o Imperador Dom Pedro I assinou o decreto que permitia a criação do primeiro curso jurídico no País, o qual seria implantado na corte do Rio de Janeiro – no entanto, o plano não seguiu adiante. *Parri Passu*, Luis José de Carvalho e Melo “Visconde de Cachoeira” criou os primeiros estatutos para cursos jurídicos no Brasil:

[...] os quais dispunham sobre o conteúdo programático de cada disciplina, sobre os livros e manuais recomendados em todas as cadeiras, sobre a divisão entre parte teórica e prática, sobre a realização de atos e exames, sobre a aferição de presença, sobre os critérios e graus de aprovação (“totalmente aprovado ou “simplesmente aprovado”), assim como atribuições, honras e prerrogativas do corpo docente [...]. (ADORNO, 1988, p.108).

No ano de 1826, a Assembleia Geral Legislativa novamente debateu sobre a criação de cursos jurídicos no País. Decidiu-se utilizar o projeto anteriormente aprovado pelo Imperador e o estatuto criado pelo “Visconde de Cachoeira”. Assim, no ano de 1827 é promulgada a lei que cria as academias de direito nas cidades de Olinda e São Paulo:

A academia de São Paulo instalou-se no Convento de São Francisco, na capital paulista, aos 28 de março e a de Olinda, no Mosteiro de São Bento, aos 15 de maio de 1828. No início, os estudantes eram admitidos mediante apresentação de certidão de idade (com um mínimo de 15 anos completos) e aprovação em exames de Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria. Depois de cinco anos de curso recebiam o grau de “bacharéis formados”. (SILVA, 2000, p.2).

Inicialmente, o curso de direito de São Paulo possuía uma organização curricular de nove disciplinas divididas em cinco anos de formação, de acordo com o modelo francês de ensino. Contudo, apesar de ter uma aparente “estrutura curricular” bem formulada, dificuldades foram encontradas pelos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica:

conflitos referentes à organização estrutural do convento onde o curso era instalado; constante falta de lentes/professores; falta de didática do corpo docente; indisciplina dos estudantes; disputas entre docentes, discentes e diretores da faculdade. Interessante observar que os estudantes não liam os autores clássicos, mas sim releituras dos mesmos. De fato, não havia um interesse em uma aprendizagem jurídico-política dentro das faculdades. Dessa maneira, os estudantes buscavam outras formas de aprendizagem.

[...] o “segredo” do ensino jurídico no Império foi, justamente, o de nada haver ensinado a respeito de ciências jurídicas. Minha análise indicou que a difícil síntese entre patrimonialismo e liberalismo, que caracterizou a vida política institucional da sociedade brasileira durante a vigência do regime monárquico, deitou suas determinações estruturais sobre a organização dos cursos jurídicos. Isso não significou, entretanto, que as determinações estruturais não reciassem sem suas próprias condições sociais e institucionais de resistência. De fato, embora o ensino jurídico na Academia de Direito de São Paulo tenha experimentado sérias limitações que lhe impediram um efetivo quadro de juristas, ela foi em contrapartida, celeiro do *mandarinato* imperial de bacharéis. (ADORNO, 1988, p. 237).

Como dito anteriormente, o objetivo não era formar pensadores e produtores de conhecimento. Mas sim, bacharéis liberais qualificados para trabalhar na administração do Estado.

Ressalta-se que a formação dos jovens bacharéis não se deu no nível meramente acadêmico, esta foi construída a partir de um cotidiano de estudos (autodidatismo) e de relações extraclasse – leitura, produção de jornais e discussões com colegas em mesas de bar, reuniões em institutos e centros acadêmicos. O jornalismo foi fundamental para que os estudantes aprendessem a verdadeira arte da política – se constituído em forte instrumento de difusão do pensamento liberal e jusnaturalista dentro da sociedade brasileira. (ADORNO, 1988).

O publicismo liberal permitiu a formação de um tipo de bacharel que repudiava tanto a tradição quanto a revolução; que cultivava o amor à liberdade acima de qualquer outro princípio; que jamais visualizava o Estado sob a perspectiva da coação; que encontrava no contrato os fundamentos da obediência política; e, enfim, adquiria convicção de que o “segredo” da luta pelo poder repousava na arte da prudência e da moderação política. Ao privilegiar a autonomia da ação individual ao lugar da ação coletiva; ao conferir primazia ao princípio da igualdade; e ao colocar, no centro de gravitação do agir e do pensar a coisa política, o indivíduo em lugar do grupo social, o jornalismo acadêmico proporcionou condições para promover um tipo de político profissional forjado para privatizar conflitos sociais, jamais admitir a representação coletiva. Um liberal; seguramente, não um democrata. (ADORNO, 1988, p.240).

Faz-se interessante observar que os estudantes das faculdades de direito eram jovens, segundo Mozart Silva (2001), os “moços” tinham idade entre 20 a 30 anos e assumiriam com maior intensidade os cargos públicos no Segundo Reinado. O próprio monarca, Dom Pedro II, era

um "bacharel" ressentido que teve que abdicar de suas funções como doutor para assumir seu papel como Imperador. Rodrigues e Junqueira (2002) caracterizam o ensino jurídico do período Imperial como:

[...] (a) ter sido totalmente controlado pelo governo central. Os cursos, embora localizados nas províncias, foram criados, mantidos e controlados de forma absolutamente centralizada. Esse controle abrangia recursos, currículo, metodologia de ensino, nomeação dos lentes e do diretor, definição do programas de ensino e até dos compêndios adotados; (b) ter sido o jusnaturalismo a doutrina dominante, até o período em que foram introduzidos no Brasil e o evolucionismo e positivismo, em torno de 1870; (c) ter havido em nível de metodologia de ensino, a limitação às aulas conferência, no estilo de Coimbra; (d) ter sido o local de comunicação das elites econômicas, onde elas formavam os seus filhos para ocuparem os primeiros escalões políticos e administrativos do País; (e) por não ter acompanhado as mudanças que ocorriam na estrutural social. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 19).

Segundo os mesmos autores, a passagem do Império para República promoveu inovações nos cursos de nível superior. Acaba-se com a hegemonia do ensino oficial (público) e fundam-se faculdades livres²¹, isto é, cursos particulares supervisionados pelo governo, suscitou a ampliação geográfica no número de cursos de direito do País. Possibilitava-se aos jovens de classe média o acesso ao ensino superior em seus próprios Estados, evitando o deslocamento destes indivíduos para outras regiões e extinguindo com os privilégios e descentralizando de São Paulo e Recife a educação superior na área jurídica. No mesmo período, nota-se maior preocupação das autoridades com o ensino das instituições superiores, introdução do currículo rígido e comum para todos os cursos e do direito atrelado à doutrina positivista.

É justamente nesse momento histórico em que ver-se-á a fundação da Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre, primeira instituição de ensino jurídico do Rio Grande do Sul e

²¹ Ressalta-se que várias foram as tentativas de implementar faculdades livres (privadas) no Brasil. A mais audaciosa ocorrera ainda no período Imperial, e fora intitulada Reforma Leôncio de Carvalho ou Reforma do Ensino Livre (decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879). Cabe ressaltar que a mesma não discorria apenas da educação superior, se preocupando também com o nível fundamental e médio: “[...] reformulou instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império, este deu origem ao Pareceres/Projetos de Rui Barbosa intitulados Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1883). Nesse Decreto, autorizava o governo a criar ou auxiliar, nas províncias, cursos para o ensino primário, permitindo que os escravos frequentassem as escolas. Buscava também estimular a alfabetização dos adultos, exigindo a leitura e escrita, dando preferência para obtenção de empregos nas oficinas do Estado aos indivíduos que cursaram a instrução primária. No Relatório de 1878, como Ministro, Leôncio de Carvalho chamara a atenção da Assembleia Legislativa para a importância da criação de cursos para o ensino primário destinado aos adultos devido a discussão, na Câmara dos Deputados, da reforma do sistema eleitoral que colocava como exigência que se soubesse ler e escrever para o exercício do voto. Instituiu a liberdade de ensino e a liberdade de frequência, tais medidas causaram muita polêmica e recebendo críticas por facilitar o crescimento das escolas particulares e ser sua proposta “excessivamente” liberal.” (MELO; MACHADO, 2006). Com a resistência encontrada no parlamento a Reforma Leôncio de Carvalho tivera diversos itens revogados – inclusive o que tratava da educação superior privada. No ano de 1891, a Reforma Benjamin Contant (decreto n.12324 de 2 de janeiro de 1891) possibilitará novamente ao 89º estado conceder títulos às faculdades livres. As instituições que respeitassem as leis e decretos nacionais, determinados para as faculdades federais, poderiam conceder graus acadêmicos e gozavam das mesmas garantias das instituições oficiais federais. Possibilita-se assim a primeira expansão do ensino privado no País.

futura Faculdade de Direito da UFRGS. Antes de iniciar na formação histórica da Faculdade de Direito de Porto Alegre, faz-se necessário frisar o perfil do estudante das faculdades de direito do Império e República.

Conforme descrito acima, quando os cursos jurídicos foram constituídos no País, apenas uma pequena parcela da população poderia ter acesso aos mesmos. Contudo, com o passar dos anos, negros libertos e mulatos filhos de senhores de engenho tiveram oportunidade de cursar as primeiras faculdades jurídicas de São Paulo e Olinda. Segundo Mozart Silva (2001), os mulatos que ascendiam socialmente passavam a ser visto como brancos. Seus trajes pomposos de estudantes e doutores acabavam por determinar seu *status* social:

Desfilavam pelas cidades do Império, nomeadamente Olinda, Recife, São Paulo e na Corte, os “senhores estudantes” e “senhores doutores”, contratando a paisagem tropical com seus trajes aristocratizantes: as sobrecasacas, becas de seda preta, que “nos bacharéis-ministros ou nos “doutores-desembargadores”, tornavam-se becas ricamente bordadas e importadas do oriente. Vestes quase de mandarins. Trajos quase de casta. E esses trajes capazes de aristocratizarem homens de cor, mulatos, “morenos”. (SILVA, 2001, p.355).

Exemplifica-se, assim, o ideal que vai permear o imaginário brasileiro ao longo do século XX: a raça não impede a mobilidade social do indivíduo. O jovem negro que ascendesse socialmente tornava-se branco graças aos seus *status* de "doutor" e suas vestes europeias. Esse pensamento vai se enquadrar na perspectiva de branqueamento da população negra que estava conquistando por meio da luta sua liberdade.

Cabe ressaltar que os bacharéis em direito apoiaram a abolição da escravatura (1888), todavia os mesmos defendiam concepções racialistas. Segundo Carone (2002), os juristas positivistas brasileiros consideravam que a raça não era definida apenas por características físicas, mas sim por capacidades intelectuais transmitidas hereditariamente. A autora afirma que para esses indivíduos *a ideia de miscigenação era algo positivo e necessário*, pois a raça superior – branca — deveria civilizar as raças inferiores até que houvesse sua total extinção. Esse posicionamento dos juristas é reforçado pela citação de Mozart Silva: *“Foram os bacharéis que pensaram e moldaram a intelligentsia, na concepção étnica do povo, na cultura livresca e verborrágica marcou, sobretudo, o segundo reinado, e prosseguiu na República, com mais ou menos a mesma intensidade”* (SILVA, 2001, p.357).

Com a transição do Império para a República iniciou-se o processo de substituição da mão de obra escrava pela importação de mão de obra branca e assalariada. Segundo Carone (2002) as elites brasileiras desejavam, ao mesmo tempo, inserir o Brasil no contexto mundial

de modernização industrial criando uma “imagem atrativa do País” com a importação de mão de obra europeia – aumentando a quantidade de brancos perante a população negra. Inicia-se assim a construção da *ideologia de branqueamento* que permeia o imaginário social até a contemporaneidade – essa questão será melhor abordada no próximo capítulo, arcabouços teóricos. Passa-se agora para o histórico de fundação do curso jurídico de Porto Alegre.

3.2 FACULDADE LIVRE DE DIREITO DE PORTO ALEGRE – O PRELÚDIO DOS CURSOS JURÍDICOS NO RIO GRANDE DO SUL

Considerada a mais tradicional faculdade jurídica do Rio Grande do Sul – quiçá uma das mais tradicionais do País, a Faculdade de Direito da UFRGS formou ilustres nomes da política nacional e regional. Pelas suas salas passaram os ex-presidentes da república Getúlio Vargas e João Goulart, bem como os ministros Marco Aurélio Prates de Macedo, Maria Cristina Peduzzi, Nelson Jobim, Paulo Brossard, além do ex-governador do Rio Grande do Sul, Alceu de Deus Collares e o atual prefeito de Porto Alegre, José Fortunati. Para compreender sua representação, importância e impacto em nível local e nacional, faz-se necessário retornar a seu histórico no início do século passado.

Fundada no dia 3 de maio de 1900, a Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre foi à sétima instituição de ensino jurídico criada no País²². Sua constituição ocorreu como resposta a uma demanda da elite gaúcha que desejava formar indivíduos dentro da doutrina positivista²³ da época. Segundo reportagem do jornal Zero Hora (2000), publicada em comemoração ao centenário do curso de Direito da UFRGS:

Desde o princípio, a faculdade de Porto Alegre mostrou uma inclinação para o Direito Público, característica que marcaria a casa. O presidente da província, Borges de Medeiros, queria formar pessoas dentro do espírito da época, inspirados na doutrina positivista, que pensassem o futuro do Estado. Era uma forma de preencher o vácuo intelectual, dando ao Estado cérebros capazes de estruturar um novo projeto político. (ZERO HORA, 2000, p.2).

O curso era particular, característica das faculdades livres, mas seguia um rigoroso currículo determinado pelas legislações nacionais – é possível salientar, a permissão de um currículo específico atrelado ao currículo nacional só ocorrerá na década de 1960, até então todas as faculdades de direito do País deveriam seguir o currículo pleno determinado pela esfera

²²O positivismo teve fortes raízes no Rio Grande do Sul. Segundo FAUSTO (2010) o PRR adota essa doutrina em função de sua tradição militar e necessidade de uma doutrina forte para combater o Partido Liberal.

²³O positivismo teve fortes raízes no Rio Grande do Sul. Segundo FAUSTO (2010) o PRR adota essa doutrina em função de sua tradição militar e necessidade de uma doutrina forte para combater o Partido Liberal.

federal. (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002). A duração do curso era de quatro anos e as disciplinas não exigiam frequência mínima dos estudantes, contudo, os professores aplicavam provas que exigiam os conhecimentos ensinados em aula. A primeira sede da instituição fora em algumas salas – cedidas pelo governo do estado - na Escola Normal de Porto Alegre, localizada, na época, na rua Duque de Caxias e atual rua Marechal Floriano. Apesar de fundada em 1900, a Faculdade Livre de Porto Alegre só será reconhecida em nível federal no ano de 1903, via decreto nº 4875 de 6 de julho ²⁴, que a equipara aos estabelecimentos oficiais de ensino superior do País. Isto é, o estabelecimento será reconhecido oficialmente apenas um ano antes de formar sua primeira turma de nove alunos.

Ressalta-se que apesar do caráter privado, característica das faculdades livres da época, o curso recebia verbas públicas para se manter ativo ²⁵. Segundo o historiador Grijó (2009) os interesses públicos e privados se entrelaçaram na organização da faculdade, sua fundação e constituição, contou com o apoio das lideranças gaúchas do Partido Republicano Rio-grandense - PRR. Grijó (2009) afirma que a preocupação do governo do Estado – encabeçado por Júlio de Castilhos e, posteriormente, Borges de Medeiros — era de que a faculdade fornecesse quadros administrativos para o aparelho político e uma juventude aliada aos ideais republicanos, permitindo ao partido e, conseqüentemente, ao governo:

[...] um controle sobre a formação superior não necessariamente por mecanismo administrativos-financeiros diretos, como seria no caso de um ensino superior “oficial”, mas por meios mais difusos e informais que não eram menos eficazes, tais como a dependência destas de financiamentos e outras benesses dos poderes públicos, bem como através do exercício da patronagem e do uso de vínculos político-partidários e de parentesco entre agentes das instituições e agentes do governo e/ou do partido. Muitas vezes a mesma pessoa tinha vinculações estreitas em todas estas instâncias. (GRIJÓ, 2009, p. 306).

Dessa forma, o autor contraria certa corrente historiográfica que afirma que a Faculdade Livre de Direito surgiu como concorrente da então elite dirigente do Estado e do PRR. Para Grijó (2009), apesar das posteriores distensões e críticas contra o PRR advindas dos formandos da

²⁴ “O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil: Attendendo ás informações prestadas pelo delegado do Governo sobre os programmas do ensino e o modo por que são executados na Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre, resolve conceder a este estabelecimento de instrução, á vista do disposto no art. 361 do Codigo de Ensino Superior e Secundario, approved pelo decreto n. 3890, de 1 de janeiro de 1901, os privilegios e garantias de que gosam as Faculdades federaes congengeres. Rio de Janeiro, 6 de julho de 1903, 15º da Republica.” BRASIL. Decreto nº 4.875, de 6 de Julho de 1903. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-4875-6-julho-1903-518837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2014.

²⁵ Por exemplo, para instituir uma faculdade livre o estabelecimento deveria possuir um patrimônio no valor de 50:000\$000 (cinquenta contos de réis) e no mínimo 30 alunos em dois anos.

nova faculdade, tais fatos não apagam a articulação e interesse no partido na constituição da faculdade.

O primeiro diretor da faculdade foi desembargador do estado Carlos Thompson Flores, que faleceu no ano de 1904, e foi substituído pelo também desembargador Manoel André Rocha. Este, por sua vez, é substituído do cargo pelo desembargador Luiz de Mello Guimarães no ano de 1935, quando se torna diretor da Universidade de Porto Alegre – UPA. Grijó (2009) ressalta que André da Rocha tinha estreitas ligações com Borges de Medeiros – já na época presidente do Estado – e que os primeiros diretores da faculdade eram todos partidários do PRR.

No ano de 1910, a sede da Faculdade Livre de Direito é transferida da Escola Normal para a rua João Pessoa – prédio atual²⁶. Em seu livro sobre a história da faculdade de direito, Till (2000) exalta a agilidade na construção – dois anos – e a monumentalidade da obra. Projetada pelo engenheiro civil e professor da Escola Técnica de Engenharia, Rodolfo Ahrons, o prédio foi construído como réplica do *Palais du Rhin*, de Guilherme II da Alemanha, localizado em Estrasburgo, na França. “Era uma construção avançada para o tempo que marcava, com outros edifícios recém-construídos na cidade, uma ruptura na arquitetura simples, pesada, chã, de uma cidade ainda tipicamente açoriana.” (SANTOS, 2000, p.134).

O historiador Grijó (2009) salienta que a construção do atual prédio da Faculdade de Direito foi realizada com total apoio financeiro do governo estadual, o município cedeu o terreno para obra e o governo forneceu uma quantia considerável de dinheiro público:

A obra foi orçada inicialmente em 200:000\$000, tendo consumido 312:530\$190 ao longo dos dois anos que levou para ser terminada. Para pagar este valor, o governo do estado contribuiu com algo em torno de 140:000\$000 e a intendência de Porto Alegre com outros 20:000\$000 (VÁRIOS, 1927: 112-5) até 1910, ano da inauguração, sendo que a Congregação aprovou que tanto o governo estadual quanto o municipal poderiam contar a partir de então com duas vagas na Faculdade para os estudos de alunos que indicassem, os quais ficariam isentos de pagar taxas e matrículas. Além disso, foram dedicadas várias homenagens ao intendente e a Borges de Medeiros, como a placa, instalada em 1925, que se encontra atualmente no átrio do prédio e onde se pode ler: "aos eméritos drs. A. A. Borges de Medeiros e Montauray de A. Leitão – gratidão". (GRIJÓ, 2009, p.331-332).

O autor ainda afirma que, além da verba concedida pelo governo do Estado, o diretor da faculdade recorreu a empréstimos bancários, os alunos organizaram campanhas para

²⁶ Ressalta-se que a construção do prédio para a faculdade, iniciada em 1907, foi iniciativa do então diretor da instituição o desembargador Manoel André da Rocha. No ano seguinte, Manoel auxilia na criação da Escola de Comércio que posteriormente se tornar a faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS.

arrecadação de fundos e senhoras da alta sociedade – incluindo a esposa de Borges – organizaram “quermisses” para auxiliar nos custos do prédio.

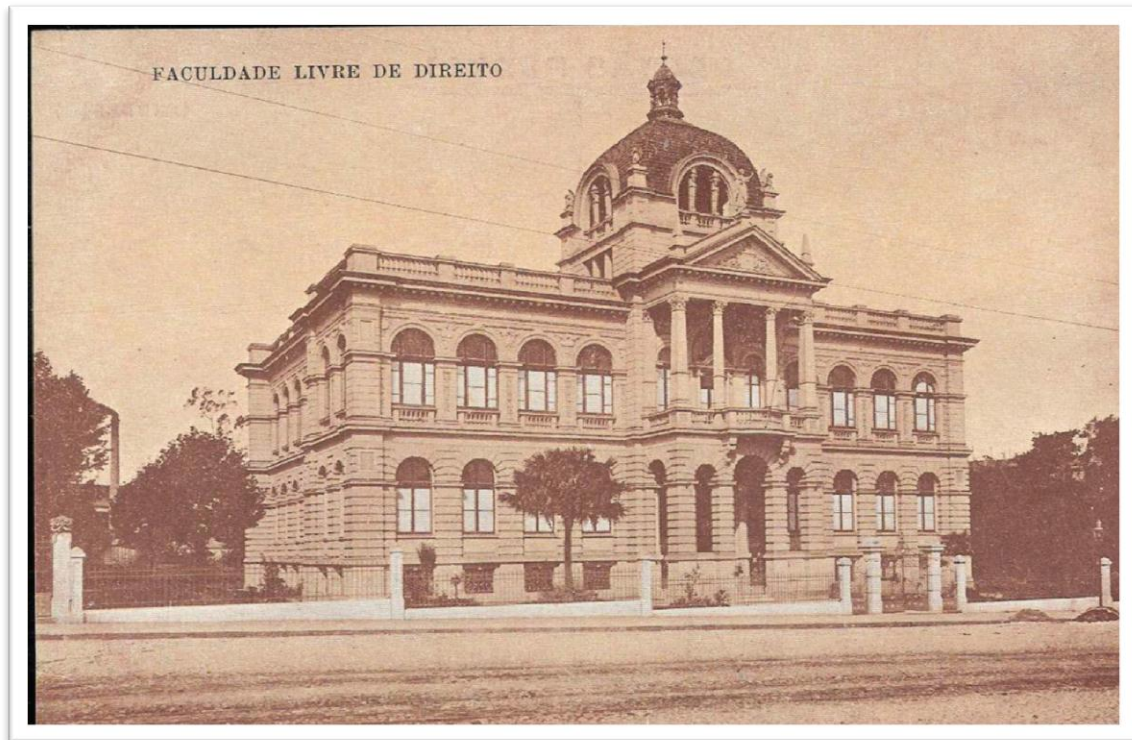


Figura 1 – Cartão postal com foto da Faculdade Livre de Direito.

Fonte: Ronaldo Fraga Fotografia. Disponível em :< <http://2.bp.blogspot.com/-zy7j054Ip6g/TkWXed1iQEI/AAAAAAAAACMg/6CdahuaEgO4/s1600/Foto+36.jpg>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

O curso funcionou de maneira isolada até a década de 1930. Franco et al. (1994) observa que o período final da faculdade livre de direito foi de intensos conflitos em sua estrutura, pois além de sofrer os impactos da Revolução de 30 (encabeçada por um ex-aluno, Getúlio Vargas) os docentes da faculdade não aceitaram aderir de forma integral a Reforma Francisco Campos (1931). Assim, do período de promulgação da Reforma Francisco Campos até o ingresso da faculdade livre de direito na UPA, houve diversos conflitos e tensões no espaço acadêmico. A autora ressalta as *reivindicações do movimento estudantil* como algo importante, pois os estudantes do curso de direito faziam greves e ocupavam o prédio como forma de pressionar a congregação responsável pela administração do curso.

Os discentes reivindicavam medidas como, representação direta dos discentes nas reuniões da Congregação, redução dos custos das matrículas e concessão de algumas matrículas gratuitas para todos os semestres. Para alcançar seus objetivos Franco (1994) afirma que os estudantes ocuparam o prédio da faculdade no ano de 1931.

A reivindicação dos alunos também se faz presente em declarações dos estatutos do Diretório Acadêmico de Estudantes do Direito que entende como uma das finalidades do próprio Centro a melhoria das condições do ensino, tornando-o acessível as classes menos favorecidas. A Comissão Científica da Faculdade entrou em choque com a opinião dos estudantes, declarando inaceitável tal objetivo. A Congregação termina por apoiar os estatutos a não ser na parte acima referida. (FRANCO, et al., 1994, p.38).

Destaca-se assim que o perfil dos estudantes do curso de direito da UFRGS se mostra bastante contestador desde sua origem. As pesquisadoras descrevem que os conflitos entre discentes e docentes eram razoáveis, de modo que reclamações sobre os estudantes eram constantes e após os protestos e aceitação das reivindicações dos mesmos, estes foram proibidos de fazerem assembleias dentro do prédio da faculdade.

Outro ponto que merece destaque no processo de transição da faculdade livre de direito para a UPA são as questões financeiras, segundo as autoras a concessão de matrículas gratuitas para vários perfis de estudantes (pessoas de baixa renda, filhos de lentes e vagas para a presidência do estado), bem como aumento nos salários dos docentes, gerou problemas ao caixa da faculdade. Não era possível aumentar o valor das altas matrículas, pois os discentes faziam pressão para sua diminuição – de modo que muitos alunos pediram transferência da instituição para outras faculdades de direito do País.

Tais tensões vão diminuir quando no ano de 1934, a faculdade passa a integrar a UPA — que se transformará em UFRGS no ano de 1947. Esta ocorre graças a junção dos cursos das faculdades de medicina e direito e Escola de Engenharia de Porto Alegre — EE. Apenas no ano de 1968 a instituição passará a ser chamada Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Conforme supracitado, apesar das reivindicações dos estudantes para bolsas de estudos gratuitas para alunos pobres, o perfil dos primeiros estudantes dos cursos de direito era elitista. Tal perspectiva não era uma exclusividade do direito, mas sim de todo o sistema universitário brasileiro. Em geral, quem adentrava nas IES eram pessoas com grandes posses que podiam arcar com os custos de uma educação de qualidade – em redes particulares. Com as discussões ocorridas a partir da década de 1930, ver-se-à uma tensão em relação as orientações sobre as políticas educativas no Brasil. Discussões sobre financiamento, conflitos sobre a constituição de redes públicas e/ou privadas, etc. No ano de 1932 os pedagogos liberais lançam o manifesto da escola nova, onde se indicava a necessidade de universalização da educação pública, considerando a mesma como uma função social e de obrigatoriedade do Estado. Segundo Akkari, as manifestações em relação à educação pública resultam na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1962:

Apesar de reforçar a escola pública no plano-legislativo depois desse primeiro período, essa lei não constitui num avanço sensível na construção do sistema público de educação. As comunidades desfavorecidas e as populações rurais permaneceram afastadas da escolarização maciça. (AKKARI, 2001, p.165).

O autor ainda afirma que apenas na década de 1980, com a promulgação da nova Constituição Federal é que haverá a um verdadeiro debate sobre a democratização do ensino para todos os cidadãos. Assim, o perfil dos estudantes das universidades, e por consequência da UFRGS e da Faculdade de Direito, permaneceu elitista por muitos anos, modificando-se apenas no final da década de 1970. Prova disso, eram os exames para ingressar na educação superior, os estudantes necessitavam passar por provas específicas de área:

Até 1970 as provas de ingresso eram realizadas pelas respectivas Faculdades e eram escritas ou escritas e orais. As questões eram dissertativas. Para ingressar no curso pretendido, o candidato precisava ser aprovado e então classificado. Nos últimos anos desse período, com o aumento crescente de candidatos, o número de “excedentes” (candidatos aprovados, mas não classificados) passou a ser expressivo para os cursos mais procurados, considerando que o aumento de vagas não acompanhava o aumento de aprovados. Esses “excedentes” e o aumento de candidatos proporcionalmente superior ao aumento de vagas começaram a trazer problemas de aplicação e correção desses, até então, tradicionais concursos vestibulares. Esses outros problemas desencadearam mudanças nos concursos [...]. (BUCHWEITZ, p.59).

No que tange o curso de direito da UFRGS, uma das exigências para ingresso era o conhecimento do *latim*, língua considerada básica para qualquer estudante que desejasse se tornar bacharel na área, todavia esta não era de conhecimento das populações das classes populares ou rurais. Contudo, apesar de todas estas limitações, não significa que estudantes destas classes não ingressavam no curso, exemplo disso é o caso de Collares. Desse modo, seu relato sobre sua passagem no curso se torna tão importante e tão caro para a reconstituição histórica do curso e do cotidiano de seus estudantes.

3.3 A EXPERIÊNCIA DE UM EX-ESTUDANTE - SOBRE A FACULDADE DE DIREITO NA DÉCADA DE 1950-1960

Dentre os alunos mais ilustres do curso de direito está o primeiro governador negro do Estado do RS, Alceu de Deus Collares. Em entrevista concedida a esta pesquisadora no dia 04/11/2013, o ex-governador relatou sobre sua trajetória de vida pessoal e acadêmica. O processo de formação do ex-governador pode ser considerado o que Pollak (1989) chama de

memórias subterrâneas, pois apesar de conseguir ascender socialmente e se tornar um homem de prestígio, Collares fez parte de uma minoria dentro da cultura universitária e esta história necessita ser escrita, acredita-se que jornalistas e pesquisadores focam muito na trajetória política do ex-governador e não em sua formação acadêmica.

Cabe ressaltar que Collares está em idade avançada, 87 anos, mas mantém uma memória impressionante – obviamente, graças aos anos de política, ele possui uma excelente oratória. Todavia, ao longo da entrevista nota-se que o próprio entrevistado perdeu-se, por muitas vezes, em suas memórias. Ao longo de uma hora e meia de conversa, Collares falou sobre histórias de infância, vida cotidiana e da atual política do Estado — todas trazendo o caráter positivo de como as coisas ocorreram e de como Deus o sempre guiou. Nota-se que a espiritualidade é um aspecto muito importante na vida do ex-governador. Dito isto, recorda-se que a memória e o registro da memória também são representações, ficções e espaços de disputa:

Ao lidar com memórias, biografias é importante não desconhecer que elas tendem a descrever o passado em termos românticos e nostálgicos e, como a época rememorada se refere a um dado momento da vida, parece compreensível que sejam percebidas e descritas de forma idílica, projetando uma imagem de coerência interna, de harmonia. Daí dizer-se que o passado “*é uma representação, que pode se valer da imaginação e da fantasia*”. [...] Tudo isso deve nos alertar que, também, o passado é uma construção, uma versão, uma interpretação e que o que foi, também, está integrado pelo fato que não foi, e que não foi ainda pode vir-a-ser. (CUNHA, 1999, p.42.) [grifo da autora].

A memória de Collares foi construída não apenas de suas experiências pessoais, mas das próprias representações e discursos que outras pessoas fizeram em relação a ele. Nos próximos parágrafos buscar-se-á apresentar os aspectos mais significativos da entrevista com o ex-governador a fim de elucidar um pouco de sua trajetória de vida e experiências que ele adquiriu dentro do curso de direito.

Nascido em Bagé, interior do Estado, Collares se intitula como filho de pai negro e mãe indígena, o que estabeleceu sua forte identidade com ambas as culturas, ressalta-se que o ex-governador se declara negro. Segundo o mesmo, sua vida foi “vigorosa, forte e com muita energia” (COLLARES, 2013). Sua infância foi humilde, o processo de escolarização ocorreu em uma escola ginásial de sua cidade natal, onde fora alfabetizado e cursara até o terceiro ano. Começou a trabalhar cedo, auxiliando seu pai nos afazeres laborais. Na juventude, trabalhou em diversas atividades: descarregador de carvão, vendedor de balas no cinema, etc. Aos 14 anos, se tornou entregador de telegramas, dois anos depois se tornou telegrafista, pois aprendera a enviar mensagens em código *morse* e *bateu*. Sobre essa passagem, Collares

lembra com emoção que quando ganhou o emprego de entregador de telegramas também ganhou seu primeiro par de calçados:

Quando eu fui trabalhar, eu fui de tamanco não conhecia ainda sapato, mas já tinha botina de futebol, mas bem estragada. [...] O velho João me pegou pela mão, foi em uma loja que eu me lembro até hoje, chamava-se Bataclã. E o cara vendeu a crédito, vendeu fiado, e eu sai dali bem arrumadinho de sapato e tudo. Não teve dúvida, cheguei na frente do ginásio Auxiliadora, já no centro da cidade, tinha um jogo de futebol eu me encostei ali, botei o sapato perto do goleiro [...] e fui jogar. Quando vi, tinham me roubado o sapato. Tinha roubado o meu primeiro par de sapatos. Mas aí tudo passou... [...]. (COLLARES, 2013).

Por não ter concluído o curso ginásial na idade prevista, Collares prestou o chamado exame do artigo 91²⁷ para conseguir a titulação. A aplicação das provas fora na cidade Rio Grande, contudo, não passou nas avaliações de História e Geografia. Dessa maneira, pediu licença do trabalho e estudou durante três meses para que conseguir aprovação no exame. Posteriormente, fez o curso clássico em uma escola de Bagé. O ex-governador afirma que tinha “ânsia, uma vontade de aprender” (COLLARES, 2013) coisas novas. Anos após ingressar nos Correios, fez um concurso para se tornar telegrafista e começou a receber um melhor salário, o que lhe possibilitou progresso em sua qualidade de vida.

Collares estudou na Faculdade de Direito da UFRGS no período de 1956 a 1960. Segundo o entrevistado a passagem no curso fora fundamental para sua formação política. Resumindo suas palavras, o direito fornece a qualquer jovem o senso de amor à justiça, sendo este curso pedra fundante para sua formação como “criatura humana”. Questionado se sofrera algum tipo de discriminação naquele espaço e se era o único estudante negro, o ex-governador preferiu responder apenas a última pergunta.

Acredita-se que o fato de o ex-governador silenciar a resposta para a pergunta sobre racismo/discriminação esteja atrelada ao que Pollak (1989) chama de políticas de silêncio. Falado sobre as vítimas da Segunda Guerra Mundial o autor destaca: “[...] o silêncio tem razões bastante complexas. Para poder relatar seus sofrimentos, uma pessoa precisa antes de mais nada encontrar uma escuta” (POLLAK, 1989, p.6), situação difícil em um período em que as pessoas deslocam suas energias para reconstrução de vidas.

²⁷ Esse exame se tratava de provas anuais, aplicadas em escolas públicas que concedia as certificações para o ginásio e colegial. “Art. 91. Aos maiores de 18 (dezoito) anos será permitida a obtenção de certificado de licença ginásial, mediante a prestação de exames de madureza referentes ao 1º ciclo do curso secundário, após estudos realizados sem observância do regime escolar exigido por este Decreto-lei. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de licença colegial - clássica ou científica - aos maiores de 20 (vinte) anos, portadores do certificado de licença ginásial ou de diploma equivalente.” Brasil. Lei nº 3.293, de 29 de Outubro de 1957. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3293-29-outubro-1957-376410-publicacaoriginal-1-pl.htm>>

[...] A essas razões políticas do silêncio acrescentam-se aquelas, pessoais, que consistem em querer poupar os filhos de crescer na lembrança das feridas dos pais. [...] Um último exemplo mostra até que ponto uma situação ambígua e passível de gerar mal-entendidos pode, ela também, levar ao silêncio antes de produzir o ressentimento que está na origem das reivindicações e contestações inesperadas. (POLLAK, 1989, p.6-7).

Dessa forma, não há como precisar o motivo que levou o ex-governador não responder a pergunta. Todavia, nota-se que quando ele responde, afirmando que havia outro colega negro, ele relembra uma situação de tensão dentro da sala de aula fazendo o seguinte relato:

Tinha um colega E. que era jornalista [...] e ele às vezes trabalhava de noite, chegava cansado, e eu me lembro [...] de uma aula, ele dormiu na aula, era de manhã a aula ali na UFRGS. E um professor acordou ele e fez uma crítica muito forte. Eu sai em defesa dele: “Doutor, tu não sabe o que se passa com ele, família, o emprego que ele conseguiu é para trabalhar de noite [...] por isso que ele vem assim, ele não está fazendo isso por qualquer crítica ou rebeldia à sua capacidade, ele está fazendo porque não aguenta mais os olhos abertos” (COLLARES, 2013).

Seria leviandade afirmar que o aluno E. enfrentou tal situação por ser negro. Contudo, afirma-se que a exigência dos alunos no curso era alta, e que os estudantes que trabalhavam acabavam sofrendo com críticas se demonstrassem cansaço em sala de aula. Destaca-se, também, o fato de que apenas dois estudantes do curso eram negros, de modo a representar a dificuldade de acesso destes indivíduos dentro dos espaços acadêmicos.

Ao longo da entrevista, Collares elogia a formação e os professores que teve na faculdade, porém, faz uma crítica ao currículo do curso na época. Para o ex-governador, a falta de aulas de oratória prejudicava, e muito, os estudantes do curso. Dessa maneira, ele se organizou com seus colegas e criou um grupo de oratória. Segundo seu relato, os jovens se reuniam em uma sala, cedida por um professor, sorteavam com antecipação um tema, estudavam, faziam pesquisas e posteriormente se reuniam para treinar. Em certo ponto da entrevista, Collares comenta que, graças ao curso de oratória, tomou coragem para concorrer à vaga de orador em sua turma de formatura; todavia, ele perdeu e isto o impactou bastante.

Para o entrevistado o motivo de sua derrota se deve ao fato de que seus colegas o consideravam *comunista*, nota-se aqui que os discursos da época circulavam também na universidade, o “medo” da ameaça comunista se intensifica na sociedade civil, principalmente após a Revolução Cubana de 1959. Ressalta-se a perspectiva de que o inimigo interno, que está na América Latina e pode ser qualquer pessoa, pois está difuso na multidão, ganhou força e afetou a vida de milhares de pessoas, inclusive do ex-governador.

[...] nós nos reunimos de ano em ano, em um jantar, eu os convidei, como governador do Estado, lá no galpão crioulo, que eu dizia: “ah! quando eu fui eleito vocês chamavam galpão do crioulo e não galpão crioulo”. E na hora da ceia de todo esse grupo, isso em 1991 - acho que 1992, eles disseram “Collares, dê uma palavrinha” e eu, “não mesmo, vocês vão ver o que vocês escolheram, ele que dê uma palestra”. [...] Tu vê, na brincadeira uma vingança [...], não precisava, mas não foi feito com a intenção de mágoa, mas intenção de coerência. Se foi escolhido lá, porque eu iria ser escolhido aqui? (COLLARES, 2013).

Neste relato encontra-se uma atitude de “vingança” tomada pelo entrevistado muitos anos depois, de modo que não ter sido escolhido como orador da turma o impactou tanto, que quando ele conseguiu uma posição de poder acabou por rememorar o acontecimento da década de 1960.

Ao final da entrevista, pediu-se que o ex-governador se posicionasse perante as políticas de ação afirmativa implementadas na UFRGS. Ele respondeu da seguinte forma:

Todas as políticas que reconheçam ainda que, limitadamente, ainda que à conta gota, que reconheçam um pouco do direito dos negros, eu sempre apoio. Então, essas ações afirmativas desde o início, eu me coloquei no rádio e na televisão defendendo. Na Universidade, também. Só que eu era deputado quando criaram, e eu tinha uma outra concepção [...].Então eu defendia que ao invés...de...com 50 vagas tirar 10 vagas dos brancos que passaram, deixasse as 50, botasse 10 negros e aumentasse os professores. Porque com muito...recebendo mais, eles poderiam fazer esforço para dar aula para mais 10. (COLLARES, 2013).

O ex-governador argumenta que muitos críticos que se preocupavam com a implementação de cotas nas universidades afirmavam que as mesmas poderiam trazer uma disputa racial para estes espaços, mas que em sua concepção isto não ocorreu. Para ele, convívio entre os estudantes vem acontecendo de uma maneira positiva, e todos estão conseguindo se formar em seus cursos. Collares destaca que fez leituras sobre o tema, e que os estudos demonstram que os cotistas negros possuem um desempenho tão bom quanto os demais estudantes, de modo que não estão diminuindo a qualidade da Universidade como muitos críticos argumentam. No mais, o ex-governador destaca que se posiciona contrário a aplicação de cotas raciais para parlamentares, pois em sua concepção estas ferem o princípio constitucional de soberania do direito. Em seu entendimento, não basta colocar uma pessoa negra no parlamento, é necessário que o negro tenha consciência política e noção da importância de seu papel naquele espaço.

As perspectivas do ex-governador em relação às políticas de cotas implementadas na instituição são pertinentes, e sua forma de pensar – em relação à expansão das vagas para alunos cotistas, sem interferir nas antigas vagas de acesso universal – de fato ocorreu na

faculdade de direito, graças ao REUNI. Por fim, agradece-se o ex-governador pela entrevista e acredita-se que este relato seja uma pequena joia deste trabalho, pois é importante escutar e dar voz aos estudantes negros que frequentaram as universidades em outros períodos históricos. Passa-se agora para a relação de universidade e exclusão, uma pequena trajetória histórica de luta do movimento negro pelo reconhecimento da necessidade das políticas de cotas no ensino superior.

3.4 UNIVERSIDADE E EXCLUSÃO

A primeira instituição universitária fundada no Brasil foi em 1920. Fruto da união das faculdades de direito, medicina e engenharia, a Universidade do Rio de Janeiro — URJ é instituída para atender as demandas educacionais do país. Esta, por sua vez, buscava um enfoque educacional voltado para uma instrução profissionalizante dos estudantes (OLIVEN, 1990) – adotando assim o modelo napoleônico de formação. Cabe ressaltar que, a URJ é o primeiro estabelecimento de ensino superior no País que terá uma existência duradoura, servindo de modelo para outras universidades criadas posteriormente.

Contudo, enquanto fala-se da educação superior no País, faz-se importante compreender a segregação do negro nesta sociedade, pois o mesmo não vai se inserir nas novas instituições universitárias. Como amplamente difundido pela historiografia, a Abolição da Escravatura (1888) não significou uma mudança de *status* da população negra dentro dos círculos sociais, muito menos denotou o fim do ideário racista e segregacionista no País.

No que tange o campo social, desde o século XIX discutia-se o possível branqueamento da população brasileira, este se articulava com o sentido de impregnar as ideias de mestiçagem como algo bom e positivo. Esse imaginário faz parte de um contexto histórico mundial: a colonização do continente africano ocorria no mesmo período histórico, utilizando-se do trabalho escravo como sustentáculo para as relações de dominação existente em diversos países. Dessa maneira, empregava-se a retórica de superioridade branca para continuar explorando os indivíduos negros e no caso específico do Brasil o discurso racista permanecia no acesso do negro a educação e trabalho.

O campo educacional não estava desconectado do social, segundo Costa (2009), neste momento buscava-se construir um ideário de Nação brasileira. Contudo, seria necessário à instrução da população:

[...] no legislativo, na imprensa e em diversas outras instâncias sociais discutia-se a necessidade de educar e instruir o povo para garantir a ordem social.” (FARIA FILHO, 2003, p. 172). Isso [...] não significava a garantia de acesso a uma educação de qualidade a todos; mas assegurar um mínimo de instrução, sem que isso implicasse em ascensão social às camadas populares, posto que as propostas de massificação da instrução elementar a todas as camadas populares se enraizavam em princípios de predestinação dos indivíduos ou grupos aos lugares de maior ou menor prestígio social. Representava, na verdade, para muitos, oportunidade de se fazer chegar a todos, indistintamente, os ideários de pátria, bem como a legitimação das hierarquias entre as raças; a naturalização das diferenças fenotípicas como sinônimo de superioridade/inferioridade no imaginário social da nação, como um eficiente instrumento de controle social. (COSTA, 2009, p. 6).

Apesar do aparente discurso de igualdade de todos os cidadãos brasileiros perante a lei, os indivíduos permaneciam segregados na sociedade por sua posição de classe e raça. Dessa maneira, os negros permaneciam sem acesso aos requisitos primordiais da educação básica, de modo que no futuro não conseguiriam ingressar nos níveis mais altos de educação.

No entanto, apesar do processo de exclusão dos negros no ensino de qualidade, Abdias Nascimento (2004) afirma que a população de cor não aceitava passivamente as articulações de exclusão propostas pela elite branca. Engana-se quem pensa que o movimento negro se fundou na década de 1970. A resistência negra, como se sabe, ocorre desde o período da escravidão e vai permear por diversas décadas as discussões sociais/raciais no Brasil.

Desde a década de 1920 o movimento negro se articulava de maneira a lutar contra seu processo de segregação. Exemplo disso, a publicação de jornais criados e editados pelos próprios negros (“Clarim da Alvorada”, “A Liberdade”, “O Getulino”, etc.) que denunciavam o descaso do Estado perante a população, violência policial contra os negros e combate ao analfabetismo:

A preocupação com a educação é constante nesses jornais, assim como a missão de combate ao analfabetismo: “Aos leitores [...] o combate ao analfabetismo, essa praga que nos fazemos mais escravos do que quando o Brasil era uma feitoria; [...]. Vamos, meus amigos um pouco de boa vontade, porque combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro. Nós, homens de côm, conscientes dos nossos deveres, para com a nossa muito amada pátria, desejamos que os homens, mulheres e crianças da nossa raça aprendam a ler para obterem um lugar digno no seio da sociedade brasileira. (*O Alfinete*, 1919, p. 1)”. (SANTOS, 2006).

Na década 1930, a ascensão de Getúlio Vargas ao poder promoverá uma pressão social por novas demandas educacionais no país (haverá disputas entre os defensores da Escola Nova vs. Educadores Católicos). Todavia, como dito anteriormente, o ensino superior permanece atendendo apenas as demandas elitistas, aos quais não insere a população negra neste contexto de acesso à educação.

No ano de 1931 a Frente Negra Brasileira — FNB surge com o intuito de “desmistificar” a concepção de Democracia Racial. O movimento reivindicava direitos sociais

aos negros, lutando pelo fim das desigualdades raciais. A FNB surgiu com um caráter de denúncia, podendo ser comparada aos movimentos negros que surgiam na mesma época nos Estados Unidos. Contudo, no ano de 1937 a FNB é proibida de permanecer funcionando – consequência das repressões promovidas pelo Estado Novo.

No âmbito da legislação da educação superior também se faz importante ressaltar o ano de 1931. Neste, o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Luís da Silva Campos, cria o Estatuto das Universidades Brasileiras. O documento tem por objetivo implantar uma estrutura única de ensino superior para todo o território nacional (MOROSINI, M.C.; BITTAR, M.). Segundo Oliven (2002), os principais pontos do estatuto são:

A universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica. (OLIVEN, 2002, p.34).

É este contexto histórico que possibilita a gênese de diversas instituições de nível superior no País, e no caso mais específico da Universidade Federal no Rio Grande do Sul. A criação da Universidade de Porto Alegre—UPA em 1934 (que se transformará em URGs no ano de 1947) foi resultado da junção dos cursos das Faculdades de Medicina e Direito juntamente com a Escola de Engenharia de Porto Alegre — EE (FRANCO; MOROSINI, 2006).

No mesmo ano, a Universidade Federal de São Paulo – USP foi instituída via decreto. Esta, por sua vez, pode ser considerada uma tentativa bem sucedida de ensino superior no Brasil, pois possuía um projeto específico de Universidade Humanística. Todavia, segundo Oliven (1990) apesar de oferecer cursos diferenciados e formação em outras áreas à elite paulista se interessava pouco por cursos que não oferecessem o título de doutor:

É importante salientar o grande prestígio atribuído às profissões liberais na sociedade brasileira. A esperança de ter um filho “Doutor”, ou seja, um profissional liberal, esteve e está profundamente enraizada nas famílias da elite ou que aspirem pertencer a ela. Esse traço da nossa sociedade condicionou o desenvolvimento do sistema de ensino superior, desde sua origem aos dias atuais, e exerceu uma enorme influência em termos da demanda por educação superior. (OLIVEN, 1990, p.65).

Ao mesmo tempo em que as elites brancas se preocupavam com o título de “Doutor” de seus filhos, a população negra permanecia sua busca por acesso ao ensino em nível básico.

Mesmo com a repressão do Estado Novo, a população negra, politizada, continuava se organizando e buscando discutir o racismo. No ano de 1938, foi promovido em Campinas o 1º Congresso Afro-Campineiro. Posteriormente, em 1934, funda-se o Teatro Experimental do

Negro – TEN. O caráter da organização era de denúncia, os negros não podiam frequentar o teatro, muito menos podiam atuar. Quando apareciam em alguma peça eram representados por um branco pintado de tinta preta e estereotipado – aos mesmo moldes dos “Jim Crow” americanos.

O TEN tinha por objetivo oferecer cursos a atores e dramaturgos negros, e além disso, promovia cursos de alfabetização para trabalhadores, lutando pelo direito dos negros ao acesso ao ensino médio e universitário, promovia mostras de artes, concursos de beleza negra, etc. O Teatro Experimental do Negro foi um movimento político, cultural e social. Não se desejava apenas a igualdade de direitos, mas também o respeito à cultura africana – uma valorização à origem dos indivíduos negros como construtores da sociedade brasileira.

No ano de 1945 o movimento negro da época promoveu a Convenção Nacional do Negro Brasileiro. Reuniram-se pessoas dos mais diversos setores da sociedade e no final das reuniões, foi assinado um manifesto pedindo aos deputados da época que criassem leis de punição a atos discriminatórios de racismo, bem como se exigiu o direito de acesso da população negra a educação básica e nível superior.

Todavia, os deputados da época acusaram o TEN de racismo às avessas. A esquerda brasileira não apoiou as organizações negras da época. Alegava-se que no Brasil não existia discriminação racial – acreditando na perspectiva da Democracia Racial. Após inúmeras discussões o Congresso Nacional acaba por aprovar a Lei Afonso Arinos (1951), na qual se reitera a perspectiva de Brasil como um País mestiço.

A década de 1950 vai ser fundamental para a desconstrução da teoria de democracia racial. A UNESCO contrata um grupo de sociólogos para pesquisar sobre a igualdade racial no Brasil – considerado na época um exemplo de país a ser seguido no âmbito das relações raciais. O grupo liderado por Florestan Fernandes e Roger Bastide demonstra por meio de dados estatísticos e análises conjunturais que o Brasil é um País de grande desigualdade racial, considerando-se, assim, que a perspectiva de democracia racial é um mito. O elitismo no ensino superior perdurou, principalmente em função do processo de seleção do vestibular:

A função eliminatória do vestibular tendia a causar dois grandes problemas: certos cursos de alto padrão acadêmico e demanda social relativamente baixa não completavam suas vagas, devido ao baixo nível de grande parte das escolas médias, causado pela expansão ocorrida nesse grau de ensino, e ao fato de a universidade não arcar com a responsabilidade de sanar as deficiências da escolaridade média; outros cursos com alto prestígio social e grande demanda (medicina seria o melhor exemplo) tinham candidatos de sobra, o que fazia com que as exigências do vestibular tendessem a aumentar; mesmo assim a quantidade de alunos que era aprovada no exame ultrapassava as vagas disponíveis formando um grupo de excedentes. (OLIVEN, 1990, p.66).

Na década de 1960 o movimento negro enfrentará diversas dificuldades. Todavia, esta década foi muito importante para a educação básica e ensino superior. No ano de 1961, ver-se-á a criação da primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB, bem como a instituição da Universidade de Brasília – UnB com um caráter inovador de ensino superior – seguindo um modelo norte-americano de departamentos ao invés de cátedras.

Com a ascensão dos governos militares a partir de 1964, a resistência negra é calada, principalmente com a instalação do AI-5 em 1968. No mesmo ano, foi implantada a Reforma Universitária, a qual transformou a estrutura do ensino superior no país:

Ao estabelecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica, essa Reforma possibilitou a profissionalização dos docentes e criou as condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós-graduação como das atividades científicas no país. (OLIVEN, 2002, p.39).

O ensino público ficou encarregado de arcar com os cursos de pós-graduação enquanto as universidades privadas tiveram uma expansão de vagas para estudantes.

Na década de 1970, ver-se-á a criação do Movimento Negro Unificado, que acaba por ganhar muito década na sociedade. Nesse mesmo momento histórico, os negros começam a se filiar a partidos políticos de esquerda – lutando por seus direitos em outro âmbito. Esse processo culmina com a redemocratização do país na década de 1980 e com Carta Magna de 1988 prevendo o racismo e discriminação como crime.

Por fim, vale destacar a importância do movimento negro como transformador do país. Busca-se compreender o Brasil como uma nação pluricultural, e o negro passa a se afirmar como negro no sentido político e não apenas como identificador da cor de sua pele.

4. ARCABOUÇOS TEÓRICOS

Os conceitos de identidade, ideologia, raça e branquidade estão interligados e devem ser analisados de acordo com o contexto histórico e teórico aos quais estão inseridos. O objetivo deste capítulo é, de maneira introdutória, demonstrar quais compreensões destes conceitos são utilizadas na análise das entrevistas dos estudantes do curso de direito da UFRGS. Começa-se com a perspectiva de identidade.

4.1 IDENTIDADE

Preciso ser um outro / para ser eu mesmo / Sou grão de rocha / Sou o vento que a desgasta / Sou pólen sem insecto / Sou areia sustentando o sexo das árvores / Existo onde me desconheço / aguardando pelo meu passado / ansiando a esperança do futuro / No mundo que combato morro / no mundo por que luto nasço (Mia Couto).

Para a compreensão do conceito de *identidade*, utiliza-se a perspectiva de Hall (2012). Na modernidade tardia e pós-modernidade não existem identidades fixas. O sujeito contemporâneo está “descentrado”, pois não possui uma concepção unívoca do “eu”. Apesar de serem apresentadas como acabadas e fechadas, as identidades estão sempre incompletas e em processo de formação e construção.

Não existe uma identidade singular e mestra que defina todas as outras. Assim, na sociedade contemporânea globalizada há *jogo de identidades* que permite que as mesmas sejam plurais e contraditórias, se cruzando e interpelando “mutuamente”. Esse deslocamento acontece conforme a maneira pela qual o indivíduo se posiciona perante as situações do seu cotidiano. Destarte, nessa perspectiva teórica, a noção de identidade deve ser entendida como um construto, um discurso complexo e multifacetado.

Em sua análise sobre identidade, Hall (2012) aborda a perspectiva da cultura nacional e seus impactos sobre os indivíduos. A cultura nacional é vista como um discurso, uma *comunidade simbólica*, representativa e imaginada que constrói identidades. Em outras palavras, a identidade nacional não nasce com o sujeito, mas é construída e imaginada por ele. “Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu “poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade” (HALL, 2012, p.49).

A partir de uma concepção generalista dos indivíduos, da criação de histórias nacionais, de mitos fundadores e “invenção de tradições” busca-se criar identidades “unificadas”,

objetivando o encontro do “elo comum” entre as mesmas. Apesar de as identidades nacionais parecerem uma construção unificada e homogênea dos indivíduos, essa representação é questionada. As culturas nacionais não estão ligadas apenas a questões de “lealdade, união e identificação simbólica”, de forma que as mesmas possuem uma estrutura de poder cultural (HALL, 2012).

Para o autor, a maioria das nações modernas foram construídas a partir de violentos conflitos culturais. Assim, a identidade de um país acaba por representar a cultura da população vitoriosa nesses conflitos que, por sua vez, acabam por aceitar “algumas características” das culturas “perdedoras” em seu interior – criando, assim, uma perspectiva de culturas unificadas.

Outras questões importantes referentes à estrutura de poder da cultura são: a concepção da unificação das diferenças de classe, raça e gênero para a criação de uma “irmandade nacional”, e as relações entre países colonizadores que cunham a percepção do “outro” a partir dos países colonizados. Isto é, “sou brasileiro” porque não sou “argentino”, “inglês” porque possuo mais cultura do que o “indiano”, etc.

Tentando exemplificar os argumentos de Hall para o caso do brasileiro, pode-se analisar a vitória da língua portuguesa ante o idioma tupi-guarani como um processo de legitimação de uma cultura em relação à outra. Mesmo que o português tenha se tornado a língua oficial do Brasil, certas características e palavras do idioma indígena foram assimiladas pelos indivíduos da sociedade — formando, assim, a concepção de que o povo brasileiro nasceu a partir da miscigenação entre portugueses, indígenas e, posteriormente, africanos. Essa construção não aconteceu de uma hora para outra, mas sim ao longo de um processo que envolveu várias esferas da sociedade — pode-se citar a literatura brasileira do século XIX como um expoente do mesmo, “as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2012, p.63). Dessa maneira, deve-se tentar compreender de que formas essas “identidades únicas” tentam “costurar” as culturas nacionais.

Fator determinante para entender o processo de pluralização das identidades, é a intensificação da globalização a partir da segunda metade do século XX. O advento de novas tecnologias de comunicação e mobilidade produziu uma ruptura nas relações dos indivíduos com o espaço e o tempo. As articulações entre “global” e “local” lançam perspectivas —novas identidades globais são criadas, ao mesmo tempo em que se intensificam e reforçam antigos laços identitários locais. Segundo Hall, existe um fascínio pelo diferente e exótico, a globalização acaba por explorar as diferenças dos locais. Cabe ressaltar que existe uma *geometria de poder* em relação aos impactos da nova era globalizante, deve-se compreender

esses elementos de mundo globalizado como um fenômeno Ocidental – que expande a cultura e modos de pensar do Ocidente para outras áreas do globo de maneira heterogênea.

Os impactos das transformações impostas pelo alargamento de fronteiras e mobilidade de indivíduos possibilitaram “novas posições de identidade, juntamente com um aumento de polarização entre elas” (HALL, 2012, p.85). Atualmente, ocorre um movimento de “Tradição e Tradução”. Ao mesmo tempo em que há um fortalecimento das identidades locais — como autodefesa dos grupos étnicos dominantes que acabam por produzir um racismo cultural ao tentar fortalecer os laços de origem —, também há uma pluralização e construção de novas identidades com culturas híbridas – “fusão entre diferentes tradições culturais” (HALL, 2012, p.91).

Outro autor importante para o conceito de identidade é Said (2007). No livro *Orientalismo – O oriente como invenção do Ocidente* ele analisa o lugar especial do oriente nas experiências dos ocidentais. De modo simplista, o Orientalismo é um discurso que define a forma como o Ocidente *pensa* e legitima suas ideias em relação ao Oriente, estabelecendo assim relações de poder em múltiplos níveis. Na concepção de Said (2007) é no contato com os orientais que os europeus constroem sua imagem do *outro* e de *si*:

O Oriente não é apenas adjacente à Europa; é também o lugar das maiores, mais ricas e mais antigas colônias europeias, a fonte de suas civilizações e línguas, seu rival cultural e uma de suas imagens mais profundas e mais recorrentes do Outro. Além disso, o Oriente ajudou a definir a Europa (ou o Ocidente) com sua imagem, ideia personalidade, experiências contrastantes. Mas nada neste Oriente é meramente imaginativo. O Oriente expressa e representa essa parte em termos culturais e mesmo ideológicos, num modo de discurso baseado em instituições, vocabulário, erudição, imagens, doutrinas, burocracias e estilos coloniais. (SAID, 2007, p. 27-28).

Assim, ao Oriente é unida a imagem do lugar exótico, da barbárie, do incivilizado e atrasado, enquanto ao Ocidente se caracteriza as imagens da civilização, da luz, do avanço e progresso. O Oriente como conhecemos é uma construção das histórias e tradições de todos os homens que imaginaram este espaço. Esta perspectiva demonstra novamente que a identidade é apresentada como uma construção que depende do olhar do outro, mas também possui uma relação com sujeito que é definido pela identidade. Por exemplo, não se pode arguir que tudo o que o Ocidente fala sobre o Oriente seja mentira. “[...]. Havia – e há – culturas e nações cuja localização a leste, e suas vidas, histórias e costumes têm uma realidade bruta obviamente maior do que qualquer coisa que se poderia dizer a respeito no Ocidente.” (SAID, 2007, p.32). Nesse sentido, devemos entender a identidade como uma construção social e compartilhada.

Falando sobre invisibilidade e formação da identidade na juventude, Soares (2004) define identidade como uma experiência histórica. Sua construção é um *processo social, coletivo e compartilhado*, ligado a linguagens, símbolos artefatos culturais e pertencimento. Para o autor é impossível que um indivíduo crie isoladamente uma identidade para si, como se fosse possível utilizá-la e trocá-la como uma peça de roupa.

[...] Não se porta ou carrega uma identidade, como se faria com uma carteira, um vestido ou um terno. A identidade só existe no espelho, e esse espelho é o olhar dos outros, é o reconhecimento dos outros. É a generosidade do olhar do outro que nos devolve nossa própria imagem ungida de valor, envolvida pela aula da significação humana, da qual a única prova é o reconhecimento alheio. *Nós nada somos e valemos nada se não contamos com o olhar alheio acolhedor, se não somos vistos, se os olhos do outro não nos recolhe e salva da invisibilidade* – invisibilidade que nos anula e que é sinônimo, portanto, de solidão e incomunicabilidade, falta de sentido e valor. *Por isso, construir uma identidade é necessariamente um processo social, interativo, de que participa uma coletividade e que se dá no âmbito de uma cultura e no contexto de um determinado momento histórico.* Assim como não inventamos uma linguagem, individualmente, assim como não há linguagem privada, tampouco há identidade de um homem-ilha, de uma mulher-ilha, apartada de toda e qualquer relação humanas. [...]” (SOARES, 2004, p.137) [grifo nosso].

Esse trecho demonstra a complexidade do conceito de identidade nas relações cotidianas. Ao mesmo tempo em que a identidade é construída a partir de perspectivas particulares dos sujeitos, ela também é um processo coletivo, do qual a aceitação de determinada identidade (ou não) depende do olhar *acolhedor do outro*; sem este olhar o indivíduo pode ser estigmatizado e coberto por uma capa de invisibilidade que só será retirada quando ele corresponder ao que o outro define que ele é – como no caso do jovem pobre que nunca é visto pela sociedade, mas que ganha visibilidade ao agir de uma maneira errada ou “esperada” para sua posição social/racial. Assim, a identidade é construída em um constante processo de relação e interação com o outro.

4.2 IDEOLOGIA

Embasa-se para a definição do conceito de ideologia nas leituras de Hall (2013) e Thompson (1995), embora ambos os autores possuam pontos de divergência em relação ao conceito, considera-se que os pontos de convergência são interessantes e pertinentes para a análise da ideologia de branqueamento presente na sociedade brasileira.

Thompson (1995) parte de uma perspectiva cronológica do conceito ideologia, demonstrando como o mesmo foi complexificado a partir da interpretação e reinterpretação de diversos autores. A origem do conceito é francesa e sua primeira utilização é feita pelo

fisiocrata Destut de Tracy, este afirmava que a ideologia é a *ciência das ideias*, distinta do obscurantismo, algo positivo e útil, que se observado com exatidão rigorosa poderia levar a construção da sociedade perfeita. Posteriormente, Napoleão vai afirmar que a ideologia é doutrina especulativa divorciada da realidade política, ele acusa os ideólogos de subverter o regime/o estado/o poder e a lei. Se antes ideologia era uma ciência positiva, que se referia a ciências das ideias, com a perspectiva de Napoleão, esse conceito passa a se referir as próprias ideias. Assim, ele deixa de ter um caráter positivo e “respeitoso” (sentido positivo e neutro) para se tornar algo abstrato e ilusório (sentido crítico e negativo).

O conceito de ideologia surgiu como parte de uma tentativa de desenvolver os ideais do Iluminismo no contexto das revoltas sociais e políticas que marcaram o nascimento das sociedades modernas [...], ele permanece ligado aos ideais do iluminismo, particularmente aos ideais da compreensão racional do mundo [...] e da autodeterminação racional dos seres humanos. [...] Se para Tracy, a ligação era direta e explícita (ideologia como uma ciência superior, que iria facilitar o progresso nos afazeres humanos) para Napoleão era implícita e irracional (ideologia era a pretensa filosofia que tinha incitado à rebelião ao determinar os princípios políticos pedagógicos na base apenas do raciocínio abstrato. (THOMPSON, 1995, p.48).

Segundo o autor, a partir das obras de Karl Marx, o conceito ganha um novo *status* de instrumento crítico.

A obra do filósofo alemão oferece uma multiplicidade de visões – distintas, porém coerentes — sobre o conceito. A partir de suas leituras, Thompson traz três concepções distintas, porém possíveis de serem interpretadas na obra de Marx: 1) *Concepção Polêmica*: presente no livro “Ideologia Alemã”, no qual Marx crítica os jovens hegelianos os comparando aos ideólogos – no mesmo ponto de vista crítico de Napoleão. Nesta perspectiva, a ideologia é compreendida como uma doutrina teórica que olha erroneamente para as ideias como autônomas e eficazes. “A concepção polêmica está ligada a pressupostos concernentes à determinação social da consciência, à divisão do trabalho e ao estudo científico do mundo sócio-histórico.” (THOMPSON, 1995, p.51). Dentro desta perspectiva, há a determinação de que a realidade forma a consciência e o contrário. 2) *Concepção Epifenomênica*: Ideologia como um sistema de ideias que demonstra o interesse das classe dominantes, representando as relações de classe de maneira ilusória. Nesta perspectiva estão as leituras dos marxistas clássicos que acreditam que a ideologia é uma ilusão/falsidade, servindo apenas para sustentar as relações econômicas em benefício da classe dominante. 3) *Concepção Latente*: Ideologia é vista como um *sistema de representação* que serve para sustentar relações de dominação, não sendo mera determinação econômica e de classe.

[...] Pois os fenômenos apresentados como sendo dessa concepção latente de ideologia não são meros epifenômenos das condições econômicas e das relações de classe, ao contrário, eles são construções simbólicas que têm certo grau de autonomia e eficácia. Eles se constituem em símbolos e “slogans”, costumes e tradições que mobilizam as pessoas ou prendem-nas, empurram-nas para frente ou constroem-nas, de tal modo, que não podemos pensar estas construções simbólicas unicamente como determinadas, ou totalmente explicadas, em termos de condições econômicas de produção. [...] *A concepção latente de ideologia chama a atenção para o fato de que as relações sociais podem ser sustentadas, e as mudanças sociais impedidas, pela prevalência ou difusão de construções simbólicas.* (THOMPSON, 1995, p. 59.) [grifo nosso].

Dessa forma, busca-se demonstrar o que Marx chama de *processo de conservação social*. Em um momento de possível ruptura e transformação social, o retorno às imagens e tradições – ao passado – pode impossibilitar as mudanças e permanecer com o *status quo*, impedindo revoluções sociais, apesar das transformações contínuas da vida material. As formas simbólicas desempenham um papel ativo e fundamental na vida de todas as populações. O autor ainda analisa as releituras das obras de Marx feitas por Lenin, Luckács e Manheim para chegar a uma perspectiva que sirva como base para análise do conceito de ideologia. Segundo Thompson (1995):

[...] *estudar ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação.* Fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos, *desde que* eles sirvam, em circunstâncias sócio históricas específicas, para estabelecer e sustentar relações de dominação. *Desde que:* é crucial acentuar que fenômenos simbólicos, ou certos fenômenos simbólicos, não são ideológicos como tais, mas são ideológicos somente enquanto servem, em circunstâncias particulares, para manter relações de dominação. [...] Não é necessário que as formas simbólicas sejam errôneas ou ilusórias para que elas sejam ideológicas. Elas *podem* ser errôneas ou ilusórias. De fato, em alguns casos, a ideologia pode operar através do ocultamento e do mascaramento das relações sociais, através do obscurecimento ou da falsa interpretação das situações; mas essas são possibilidades contingentes, e não características da ideologia como tal.” (THOMPSON, 1995, p. 76). [grifo do autor].

O autor faz sua análise a partir das formas *simbólicas*, a fim de compreender de que maneira elas estabelecem ou sustentam tais relações. Sua compreensão das formas simbólicas é definida como “um espectro de ações e falas, imagens ou textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (THOMPSON, 1995, p. 79). Resumidamente: só existe ideologia em uma forma simbólica a partir do momento que ela *representa* e *sustenta* uma relação de dominação. Essa, por sua vez, não é apenas a conhecida luta de classes proposta por Marx, mas sim, uma ampla gama de formas de dominação que envolvem gênero, raça, Estados-Nação, etc. É importante ressaltar que, para o autor, não existe a necessidade de se mostrar que a ideologia é falsa ou verdadeira,

errônea ou ilusória, sendo necessário compreender a maneira como essas formas simbólicas assumem um sentido dentro de seu contexto sócio histórico.

Observa-se que a proposição de modos de operação da ideologia (APÊNDICE E) de Thompson (1995) abarca diversas operações presentes na manutenção da ideologia de branqueamento no Brasil. Buscar-se-á pensar nessas estratégias quando se abordar a temática nas próximas páginas e no capítulo de análise das entrevistas.

Hall (2013) faz sua análise do conceito de ideologia a partir de releituras de Marx, Gramsci e Althusser. O autor afirma que as leituras de Althusser o convenceram a pensar na totalidade de Marx como algo complexo e não sendo obrigatoriamente determinado pelo nível econômico. Ao mesmo tempo, ele afirma que o mesmo autor o “possibilitou viver na diferença e com a diferença” (HALL, 2013, p.177), pois Althusser fora o primeiro a romper com a concepção monística do marxismo clássico admitindo que *existem contradições distintas com origens distintas*. Assim, faz-se necessário perceber como estas contradições operam/se articulam ao longo do tempo em diferentes realidades.

Analisando o papel do Estado e a crítica de Foucault a concepção dos marxistas clássicos²⁸, Hall (2013) demonstra que tal instituição é, na realidade, uma formação contraditória, que possui diversos modos de ação e atua em distintos locais/espacos. No entanto, o autor afirma que o Estado permanece sendo um dos pontos centrais do capitalismo moderno, no qual práticas políticas são condensadas.

Em parte, a função do Estado consiste em unir ou articular em uma instância complexa uma gama de discursos políticos, e práticas sociais que, em diferentes locais, se ocupam da transmissão e transformação do poder – sendo algumas dessas práticas têm pouca relação com os domínios articulados ao Estado, como por exemplo, a vida familiar, a sociedade civil, as relações econômicas e de gênero. O Estado em atuação de condensação que permite a transformação daqueles pontos de intersecção das práticas distintas em uma prática sistemática de regulação, de regra e norma. O Estado condensa práticas sociais muitas distintas e as transforma em operações de controle e domínio sobre classes específicas e outros grupos sociais. A maneira de chegar a essa concepção não é substituir a diferença pelo seu oposto especular, mas repensar ambas em termos de um novo conceito – *a articulação*. É justamente este passo que Foucault se recusa a dar. (HALL, 2013, p.180).

Ao mostrar que não há uma determinação do econômico, mas sim uma articulação²⁹ entre as estruturas, o autor apresenta a indeterminação do modelo existente, terminando com as

²⁸ Considera-se a visão dos marxistas clássicos aquele que observa o Estado como algo criado e mantido pela burguesia, e a ideologia como algo ilusório e falacioso que serve para manter o *status quo*, impossibilitando o operariado de enxergar sua dominação.

²⁹ O conceito de articulação é de Althusser, mas em nota de rodapé Hall (2013) define articulação como: “Pelo termo ‘articulação quero dizer uma conexão ou vínculo que não é necessariamente dada em todos os casos, como uma lei ou fato da vida, mas algo que requer condições particulares para sua emergência, algo que deve ser positivamente sustentando por processos específicos, que não é ‘eterno’, mas que se renova constantemente, que pode, sob certas circunstâncias,

garantias concedidas pelos marxistas clássicos que fazem uma relação direta entre o econômico como determinante do jurídico-ideológico.

Nessa concepção, a ideologia ganha outro caráter, partindo da leitura de Hall (2013) sobre a concepção de ideologia de Marx, percebe-se que ideologia pode e deve estar ligada ao circuito de produção do capitalismo, todavia não deve ser observada apenas a partir da lógica de classes dominantes e operariado. O circuito do capitalismo possui várias fases e todas elas estão interligadas, devendo-se analisá-las de maneira dialética e não priorizando apenas um momento deste circuito. Isto é, ao analisamos apenas a categoria de trocas de mercados obscurecemos nossa compreensão do processo capitalista não permitindo fazer uma análise de aspectos ocultos deste processo – como, por exemplo, as relações reais/discursivas entre os indivíduos.

Portanto, a análise da ideologia deve feita com o objetivo de tentar entender como as pessoas pensam e por que pensam de determinada maneira. Para Hall (2013) o problema da *ideologia é entender como as diferentes ideias tomam conta das mentes das massas, transformando-se assim em “força material”*. Dessa maneira, busca-se compreender como um conjunto particular de ideias passa a dominar o pensamento social de um bloco histórico (mantendo domínio e liderança dentro da sociedade).

Por ideologia eu compreendo os referenciais mentais – linguagens, conceitos, categorias, conjunto de imagens do pensamento e sistemas de representação – que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona. (HALL, 2013, p.295).

Observa-se assim que a perspectiva de Hall (2013) e Thompson (1995) possuem pontos de convergência interessantes e estes servem como base para compreensão deste conceito.

4.3 RAÇA

Ao fazer a análise do conceito de raça não se pode esquecer as concepções de identidade anteriormente definidas. Segundo Gutiérrez “os construtos sociais sobre raça estão profundamente ligados a questões de cultura e identidade” (GUTIÉRREZ.; et.al. 2013, p.390).

desaparecer ou ser derrubado, levando à dissolução de antigos vínculos e a s novas conexões – rearticulações. É importante ainda que uma articulação entre práticas distintas não significa que estas se tornem idênticas ou que uma se dissolve na outra. Cada qual rétemsus determinações distintas, bem como suas condições de existência. Contudo, uma vez feita a articulação, as duas práticas podem funcionar em conjunto, não como uma “identidade imediata” [...] mas como “distinções de uma unidade” (HALL, 2013, p. 216)

Para uma melhor compreensão das maneiras como identidade e raça se imbricam, torna-se necessário uma análise do que se entende por raça. Apple (2001) demonstra a complexidade deste conceito:

Colocar a raça numa posição central é bem menos fácil do que se poderia esperar, mas se deve fazê-lo, reconhecendo sua complexidade. Raça não é uma categoria estável. Qual seu significado, como é usada, por quem, como é mobilizada no discurso público e qual seu papel nas políticas sociais e mais amplas e na política educacional – tudo isto é contingente e histórico. De fato, seria enganoso falar em raça como uma coisa. Algo reificado, um objeto que pode ser medido como se fosse uma simples entidade biológica. *Raça é uma construção, um conjunto inteiro de relações sociais. Isso infelizmente não impede as pessoas de falar de raça de modo simplista que ignora como as realidades se diferenciam historicamente e em termo de poder.* [...] Dinâmicas raciais têm suas próprias histórias e são relativamente autônomas. Mas elas também participam em – formam e são formadas por – outras dinâmicas relativamente autônomas envolvendo classes, realidade coloniais e pós---coloniais, e assim por diante – todas elas implicadas e relacionadas à construção social de raça. (APPLE, 2001, 62).

Dessa maneira, afirma-se que, no campo sociológico, o termo “raça” é visto como um conceito que trata de identidades sociais, histórias e culturas. Esta, por sua vez, varia de acordo com o contexto histórico e geográfico em que está inserida.

Como Apple (2011) afirma, não se pode confundir a perspectiva de raça com o sentido biológico da palavra. Para deixar mais claro: biologicamente, todos os homens e mulheres pertencem à “raça humana”, não existindo diferenças cognitivas ou físicas que possam definir raças entre pessoas. Tal concepção de raça, como mera questão biológica, se mostra “simplista” e “inocente”, pois desconsidera toda a trajetória histórica do conceito na formação das identidades nacionais. “Esquece-se” que durante muito tempo essa concepção biológica de diferenciação entre raças foi/é aceita e reproduzida. De modo que não se pode apagar a concepção e impactos das teorias raciais do passado nas relações sociais do presente.

Para destacar o sentido sociológico do conceito de raça, utiliza-se como alicerce a percepção do sociólogo Antônio Guimarães:

[...] as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das *identidades sociais*. Estamos, assim, *no campo da cultura, e da cultura simbólica*. Podemos dizer que as “raças” são *efeitos de discursos*: fazem parte desses discursos sobre origem (WADE, 1997). As sociedades humanas constroem discursos sobre suas origens e sobre a transmissão de essências entre gerações. Esse é o terreno próprio das identidades sociais e seu estudo trata desses discursos sobre origens. 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. (GUIMARÃES, 2008, p.65).

Complementa-se a afirmativa de Guimarães com a perspectiva de raça do teórico Stuart Hall (2011):

A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro. (HALL, 2012, p.64)

Dessa maneira, para que se compreenda o sentido do conceito sociológico de raça faz-se importante entender os contextos históricos/sociais de criação e manutenção do mesmo dentro das sociedades modernas.

Por racismo compreende-se a definição proposta por Matteucci (2010), este define o conceito como a utilização política de um discurso de diferenciação (no geral, baseado em estudos supostamente científicos) que leva a crença de existência de superioridade de uma raça perante outra. Essa diferenciação entre raças justifica atitudes de discriminação e perseguição às raças supostamente inferiores. O autor afirma que, historicamente, os grupos que mais sofreram com as teorias racistas foram os negros e judeus, contudo, outras raças/grupos étnicos também foram perseguidos. “Pode-se dizer que o racismo é um fenômeno tão antigo quanto à política, à medida que, em nome da identidade étnica, é capaz de fortalecer o grupo social contra um inimigo verdadeiro ou suposto” (MATTEUCCI, 2010. p.1059).

A concepção de raça/racismo como algo abominável a ser combatido foi construída em um período muito próximo, no final da Segunda Guerra Mundial —para determinar o massacre realizado pelos nazistas em relação aos povos que os mesmos consideravam inferiores (judeus, eslavos, africanos, etc). Isso não significa que o racismo não existisse anteriormente, ele apenas foi “institucionalizado” como conhecemos – algo que deve ser combatido e abominado.

O poeta e pensador antilhano Aimée Césaire proferiu uma frase pertinente para compreensão do conceito de raça como algo sociológico. Falando sobre Nazismo e Colonialismo, ele reflete:

O que o burguês supercristão do século XX não perdoa a Hitler, não é o crime em si, não é a humilhação do homem em si, *mas o crime contra o homem branco [...] de ter aplicado à Europa procedimentos colonialistas que até então só abrangiam os árabes, os cules da Índia e os negros da África.* (FERRO, 2004, p.10) [grifo nosso].

O conceito de raça está aliado à questão de identidade. O que o europeu não perdoa não é a humilhação e segregação do homem, mas a afronta a um *semelhante*, uma pessoa que possui a mesma “identidade cultural” que a sua.

Ressalta-se aqui, um ponto fundamental para a compreensão sociológica do conceito: a concepção de raça é fruto da modernidade. Pode-se dizer que, com o início da globalização na Idade Moderna — por meio das grandes navegações espanholas e portuguesas — iniciou-se o processo de definição do conceito. No século XVI, os recém-criados Estados-Nações europeus vão buscar construir suas culturas e identidades nacionais. Utiliza-se assim a concepção de que o encontro com novas culturas, línguas e formas de pensar auxiliou os europeus a definirem o que era o europeu, o oriental, o branco, o negro, o indígena, etc.

No caso específico de Portugal, obras literárias como *Os Lusíadas* de Camões, narram a epopeia dos grandes feitos lusitanos, construindo a concepção do que é ser português a partir do encontro com novas culturas. Ressaltam-se as qualidades aventureiras, desbravadoras, corajosas, religiosas dos portugueses ante a treva, ignorância e bestialidade dos africanos. Juntamente com a necessidade de se construir a identidade dos Estados-Nações europeus, encontra-se a possibilidade de expandir mercados e transformar indivíduos em coisas. A acumulação primitiva do capital pressupunha um aumento na mão de obra nas colônias. Era necessário produzir mais e gastar menos, dessa maneira, o trabalho escravo surge como uma opção viável para o sistema mercantilista. No caso de Portugal com o Brasil:

[...] nem a Igreja, nem a Coroa se opuseram à escravização do negro. Ordens religiosas como a dos beneditinos estiveram mesmo entre os grandes proprietários de cativos. Vários argumentos foram utilizados para justificar a escravidão africana. Dizia-se que se tratava de uma instituição já existente na África e assim apenas transportavam-se cativos para o mundo cristão, onde seriam civilizados e salvos pelo conhecimento da verdadeira religião. *Além disso, o negro era considerado um ser racialmente inferior.* No decorrer do século XIX, teorias pretensamente científicas reforçavam o preconceito: o tamanho e a forma do crânio dos negros, o peso de seu cérebro etc. “demonstravam” que se estava diante de uma raça de baixa inteligência e emocionalmente instável, destinada biologicamente à sujeição. (FAUSTO, Boris. 2010, p.52).

A escravidão negra *não* era justificada apenas pela questão econômica e biológica. De modo a existir um discurso social (necessário para a manutenção do sistema) que impregnava uma superioridade racial dos brancos perante os negros pela questão cultural das civilizações.

A manifestação dos discursos liberais (John Locke, no século XVII), científicos e iluministas (Rousseau, Montesquieu e Voltaire no século XVIII) criou a necessidade de explicar e justificar as desigualdades existentes nas colônias americanas/asiáticas. A população se questionava como um homem pode ser escravizado e subordinado a outro, entretanto o Estado aliou a construção da identidade dos cidadãos que habitavam sua nação neste período com as justificativas dos motivos que permitiam a coisificação de outros seres

humanos. Gislene Santos (2002) afirma que os iluministas foram os primeiros pensadores a desenvolver teorias racialistas – estudo das raças humanas. Citando Todorov, ela afirma que a teoria racialista utiliza-se das seguintes proposições:

1. *A existência das raças*: consiste na afirmação da existência de grupos humanos cujos os membros possuem características físicas comuns. 2. *Continuidade entre físico e o moral*; [...] a divisão do mundo em raças corresponde a uma divisão por culturas. Das diferenças físicas decorrem diferenças mentais que são transmitidas hereditariamente.; 3) *A ação do grupo sobre o indivíduo*: o comportamento do indivíduo depende do grupo sociocultural [...] ao qual pertence; 4. *Hierarquia única de valores*: [...] para elaborar juízos pelos quais qualifica uma raça como superior ou inferior a outra. Para Todorov, esta escala de valores é, na maioria das vezes, a origem do etnocentrismo.; 5) *Política fundada sobre o saber*: o autor diz que as proposições de 1 a 4 apresentam-se como uma descrição do mundo, como uma constatação de fato. A quinta é uma conclusão elaborada a partir das anteriores – uma proposição doutrinária que estabelece que a uma política deve ser engajada, colocando o mundo em harmonia com a descrição precedente. (SANTOS, 2002, p.46).

Santos afirma que essas proposições vão servir como sustentáculo para que as teorias racistas sejam fortificadas no século XIX. O filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel exemplifica esse discurso de maneira “primordial”. Em seu livro *Filosofia da História Universal* relata o papel da África e do negro no mundo moderno:

Nesta parte principal da África não pode haver história. (...) Encontramos, (...) aqui o homem em seu estado bruto. Tal é o homem na África. Porquanto o homem aparece como homem, põe-se em oposição à natureza; assim é como se faz homem. Mas, por quanto se limita a diferenciar-se da natureza, encontra-se no primeiro estágio, dominado pela paixão, pelo orgulho e a pobreza; é um homem estúpido. No estado de selvageria achamos o africano, enquanto podemos observá-lo e assim tem permanecido. *O negro representa o homem natural em toda a barbárie e violência; para compreendê-lo devemos esquecer todas as representações europeias. Devemos esquecer Deus e a lei moral. Para compreendê-lo exatamente, devemos abstrair de todo o respeito e moralidade, de todo o sentimento. Tudo isso está no homem em seu estado bruto, em cujo caráter nada se encontra que pareça humano*”. (HEGEL, apud HERNANDEZ, 2005, p. 20-21). [Grifo Nosso].

A citação de Hegel fala por si só – demonstra-se o quanto a questão da comparação de uma cultura com outra acaba por criar a definição de raça. Os africanos possuíam cultura, crenças, modos de viver distintos dos europeus. Todavia, usa-se como parâmetro uma cultura considerada “melhor” e “civilizada” para julgar e discriminar as populações que viviam de forma distinta ao redor do globo.

Por fim, deve-se ter uma visão aperfeiçoada das relações raciais e como elas estão imbricadas aos sentimentos de pertencimento de certas identidades culturais:

A noção de raça tem que ser, no entanto, complexificada. Classes sociais são reais no sentido de que podemos encaixar as pessoas na hierarquia econômica. Gênero é real no sentido de que podemos pelo menos falar um pouco a respeito de biologia, de sexualidade. Mas a raça é um alvo móvel. O que é branco neste lugar não o é naquele. Isto acontece mesmo nos Estados Unidos. Há um livro maravilhoso chamado *How the Irish became white (Como os irlandeses se tornaram brancos)*. Os irlandeses não foram sempre brancos nos Estados Unidos: ser branco é um privilégio social concedido às pessoas. Se formos checar suas verdadeiras bases, ser branco não tem uma relação direta com a biologia. (BILLINGS *apud* GANDIN, et al., 2002, p.280).

Para compreender o caso específico das relações raciais no Brasil contemporâneo, faz-se necessário entender de que forma as relações de raça foram instituídas no País, contribuindo, assim, para a construção de sua nacionalidade. O que é ser branco no Brasil? O que é ser negro? O que é ser brasileiro?

4.4 RAÇA NO BRASIL

A Nação é algo inventando e representado, uma junção de comunidades que buscam seu passado em comum para permanecer unida no presente — e futuro. Assim como em outros países europeus, o Brasil procurou criar mitos e histórias fundadoras, concepções que demonstrassem a origem da identidade do povo que habitava seu território. A literatura romântica do século XIX vai ser um grande expoente desse pensamento. Obras como “*Tracema*”, “*O Guarani*” e “*Ubirajara*” tentavam representar a “criação” da população brasileira a partir da união de indígenas e portugueses.

Os literários não podiam falar do negro na época, pois os mesmos estavam sujeitos ao jugo da escravidão. Busca-se suprir a necessidade da criação da identidade brasileira com a unificação dos povos que habitavam o território antes da chegada dos portugueses. Os indígenas vão ser vistos como heróis da Nação até a segunda metade do século XIX.

Com a abolição da escravatura em 1888, a sociedade brasileira busca novamente definir o passado em comum de sua população. Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre serão expoentes na representação do povo brasileiro. O primeiro define esta civilização como a “mistura” de três povos tristes. O segundo, na década de 1930, publica o livro “*Casa Grande Senzala*” no qual prega o “culto” da mestiçagem. Populariza-se assim a ideia de democracia racial, na qual todos os indivíduos possuem as mesmas origens, direitos, deveres e oportunidades. Essa concepção reforça “a fábula das três raças” (DA MATTA, 1987) em um imaginário popular de que não existia discriminação no Brasil.

Todavia, essa ideia abdica do histórico de Estado-Nação do País. A mudança do *status* discursivo não significou uma mudança efetiva no *modus operandi das relações sociais*. A escravidão deixou marcas profundas no modo de viver e pensar das pessoas, uma sociedade que dividia as classes conforme a raça dos indivíduos não iria de uma hora para outra esquecer e abdicar de seus conceitos nativos ³⁰. Isto que dizer, apesar do discurso de igualdade, o negro, permanecia sem educação e fora da nova lógica econômica do Estado – por causa de sua raça.

Justamente nesse momento histórico em que o Brasil afirma a “igualdade entre as raças” que o termo raça deixa de ser utilizado para se falar da “cor”. Esta, por sua vez, continua relacionada à concepção de raça. Segundo Guimarães (2008), a cor determina qualidades e valores, características pré-estabelecidas que o indivíduo adquire pelo sangue. Quando se fala em cor, mesmo que o branco não seja tratado como superior, o preto será tratado de maneira inferior – por toda analogia que a religião e a história fizeram sobre a cor preta. Destarte, a construção da identidade brasileira acabou por mascarar o racismo, afirmando que a mestiçagem era algo bom e necessário para essa estrutura social – todavia, nessa ideia está imbricada a compreensão de branqueamento da população.

Essa concepção de mistura e mestiçagem só é possível em uma sociedade que possui parâmetros complexos para a classificação racial (WARE, 2004; SKIDMORE, 2012). Não existiu no Brasil uma institucionalização da segregação racial, muito menos uma regra como *one drop rule* aplicado nos Estados Unidos. Dentro dessa perspectiva, Elton e Solange Xavier afirmam que:

O Brasil diferentemente [dos Estados Unidos], adotou, dentre outras, uma política institucional de embranqueamento da sua população, através da miscigenação. Essa política [...] parecia um contrassenso. Entendia-se, à época, que a miscigenação era um fator de degeneração racial, o que levou países como os Estados Unidos a adotarem a política de segregação. Para as elites governantes e intelectuais brasileiros partidários da política de embranqueamento, no entanto, não havia contrassenso: *se a raça branca era superior – e, por essa razão, possuía genes dominantes – a miscigenação, então, teria um efeito branqueador e purificador da raça negra*. Se a política de embranqueamento funcionasse como se acreditava que ela funcionaria, em duas outras três gerações a população do país seria totalmente branca. Como se vê, a política de embranqueamento adotado no Brasil, longe de ter como objetivo a instauração de uma “democracia racial” no País, pretendia mesmo era a eliminação progressiva da raça negra, considerada inferior. (XAVIER et al., 2009, p.116) [grifo nosso].

³⁰ Segue-se a proposta de análise de conceitos do sociólogo Antônio Sérgio Guimarães (2008). Conceitos analíticos são aqueles que: “permitem a análise de um determinado conjunto de fenômenos, [...] faz sentido apenas no corpo de uma teoria” (GUIMARÃES, 2008, p.63). Conceitos nativos são definidos como: “categoria que tem sentido no mundo prático, efetivo.” (GUIMARÃES, p.63). Ambos os conceitos só fazem sentido dentro de um momento histórico específico e teoria específica.

Dessa forma, pode-se resumir a mentalidade da sociedade do início do século XX em quatro palavras: nacionalismo, brasilidade, mestiçagem e branqueamento. Funda-se, assim, um complexo sistema multirracial que influencia e impacta nas relações sociais e discursos ideológicos/imaginário popular em relação à racialidade da população brasileira. Faz-se necessário retomar a história do período da abolição da escravatura para se entender a construção destas relações na contemporaneidade.

Skidmore (2012), afirma que com a abolição da escravatura não houve uma profunda transformação econômica e social, de modo que os grandes latifundiários permaneceram com o monopólio do poder. Hofbauer (2006) discorre que o desejo dos senhores de escravos era o de aplicar um projeto econômico moderno, mas sem abdicar de seus privilégios. A elite brasileira tinha sérios questionamentos em relação a implementação do princípio de igualdade entre os indivíduos, pois o País era composto por uma grande população de negros e mestiços. O que ocorreu fora uma orquestração política que concedeu certas liberdades e avanços para a população cativa, a partir de leis e decretos emancipadores (Eusébio de Queiroz, Sexagenários, Ventre Livre, Rio Branco) o Estado buscou neutralizar a luta antiescravista, desarticulando o movimento com a alegação de que forneceria a liberdade no momento certo aos cativos (SAES, 1985).

Evitou-se uma revolução da população negra e buscou-se formas de assimilar tais pessoas dentro da sociedade — a grande quantidade de alforriados libertos antes da abolição fez com que tal população fosse aceita dentro de certas esferas sociais. Uma pequena parte dos ex-escravos conseguiu ascender socialmente, atestando assim a existência de sociedade multirracial mesmo antes da abolição. Outro aspecto importante de se ressaltar é que muitos negros libertos se qualificaram para certos tipos de empregos, pois havia carência de mão de obra branca qualificada no País, desse modo foi necessário criar uma categoria de cativos libertos que fosse capaz de executar tais afazeres.

Skidmore (2012) discorre que no período pós-abolição permaneceu e fortaleceu-se o sistema paternalista de relações sociais. Não eram mais necessárias classificações e um sistema político que definisse a coisificação dos indivíduos, as relações sociais existentes dentro do sistema de produção escravista se engendraram e permanecem no imaginário de em uma sociedade onde todos eram considerados iguais e alguns poderiam ultrapassar a marca da cor:

O Brasil oitocentista já exibia um *complexo sistema de classificação racial*. Era pluralista e multirracial, em contraste com o rígido sistema birracial dos Estados Unidos. O meio milhão de escravos libertos em 1888 ingressou numa complexa estrutura social que compreendia libertos de cor (de todas as tonalidades). A cor da pele, a textura do cabelo e os traços faciais, além de outras características físicas visíveis, eram os elementos determinantes da categoria racial em que uma pessoa seria inserida. O patrimônio e posição social aparentes da pessoa observada, indicados por seus trajes ou por seu círculo social, também afetavam a reação do observador, como indicava um adágio popular brasileiro, segundo qual “dinheiro embranquece” – embora os casos observados em geral se aplicassem a mulatos claros. O somatório de caracteres físicos (o “fenótipo”) era o fator determinante, embora sua percepção pudesse variar de acordo com a região, a área e o observador. (SKIDMORE, 2012, p.81-82) [grifo nosso].

No Brasil nunca houve uma classificação racial rígida, que considerasse a descendência dos indivíduos. Todavia, o fato de não existir tal exigência não torna a questão de origem menos importante – o autor ressalta que muitos mestiços que ascenderam socialmente faziam de tudo para esconder seu passado familiar, com medo de que isso pudesse redefinir sua posição social.

Assim sendo, o mestiço é a chave para compreensão da democracia racial brasileira, pois a este indivíduo era/é concedida a possibilidade de ascender socialmente, livrando-o de sua marca de cor. Quanto mais miscigenado – embranquecido – um indivíduo era, maior sua possibilidade de ascender, quanto mais próximo à cultura branca – maior nível de estudo, modos de agir, vestir, falar, se portar, etc – maior a possibilidade de ser visto como branco. Pode-se dizer que, desde o período pré-escravidão, se concedia a *branquidade honorária* aos indivíduos que se assimilavam a cultura branca. Desse modo, o Brasil desenvolveu “[...] uma intensa sensibilidade às categorias raciais e às nuances na maneira de aplicá-las. Isso tinha como resultado uma rede instável de linhas de cor [...]” (SKIDMORE, 2012, p.82), situação distinta das demais sociedades escravagistas que existiram.

Para Skidmore (2012) os motivos para a criação dessa sociedade multirracial são explicados por: 1) *as proporções demográficas do País*: o número de negros era muito maior que o de brancos – apenas com a imigração tal situação vai se equilibrar – e a quantidade de negros libertos no pré-abolição era três vezes maior que a de cativos, bem como havia uma carência de população branca qualificada para assumir certos trabalhos, desse modo os negros libertos assumem tais tarefas; 2) *A baixa taxa da natalidade da população negra no período pós-abolição*, contribuindo no embranquecimento da população; e 3) Ausência de um regionalismo, isto é, de uma região específica onde concentra-se todos os cativos do País, de modo que a escravidão brasileira fora nacional e não determinada a um espaço geográfico.

Conquanto essa escala pluralista de classificação social tenha conferido ao Brasil uma flexibilidade ausente em outras sociedades ex-escravagistas, como os Estados Unidos, é essencial ter presente que a sociedade multirracial repousava em pressupostos implicitamente racistas. O “caucasiano” era tido como o topo natural e inevitável da pirâmide social. O europeu branco representava, idealmente a “imagem normativa somática” – frase cunhada por H. Hoetink para designar os caracteres físicos socialmente mais valorizadas. De modo geral, os brasileiros viam o *mais branco* como o *melhor*, o que levou naturalmente, a um ideal de branqueamento, visível tanto nos textos mais elitistas como no folclore. (SKIDMORE, 2012, p.87).

A ideologia do branqueamento é uma ideologia de identidade. Diferentemente da Alemanha pós-nazismo, que fora forçada a reconhecer o lado mais cruel e perverso do racismo, com a permanência dos campos de concentração e uma educação compromissada em demonstrar as atrocidades cometidas pelo regime de Hitler, o Estado brasileiro silenciou/dissimulou os acontecimentos referentes à escravidão.

Nenhum senhor de escravo fora julgado, como os algozes em Nuremberg, nenhum senhor de escravo perdera seus privilégios políticos e/ou pagara indenizações para os indivíduos que foram coisificados por séculos. Pelo contrário, os brancos foram isentos de sua participação na escravidão, permaneceram em uma posição privilegiada onde legitimaram a ideologia do branqueamento que se consolidou como uma ideologia de manutenção de privilégios – houve aqui uma estratégia de *dissimulação*, as estratégias de dominação foram obscurecidas e ocultadas. Ao fazer com que os brancos permanecessem como grupo padrão e referencia para todos os seres humanos, a elite promoveu o que Bento (2002) chama de *apropriação simbólica crucial*, centralizando, *legitimando* e *naturalizando* o local do branco na sociedade pós-abolição.

Falar sobre a ideologia do branqueamento é falar sobre um dos processos mais cruéis de dominação existentes, pois tal processo não é claro, muito menos explícito. Hofbauer (2006) afirma que a ideia de branqueamento da população – constantemente reatualizado — nunca se resumiu transformar uma raça em outra, para o autor, a vontade de se tornar “mais branco” se consolidou como uma *prática social* neste País:

A crença na possibilidade de uma metamorfose de cor e pele (da raça) ofereceu um suporte ideológico para a continuidade do exercício do poder patrimonial-escravista. Ao mesmo tempo em que as relações patrimoniais hierárquicas constituíram um obstáculo para a implantação de direitos civis (liberdade individual, igualdade diante da lei), a ideologia do branqueamento trazia em si um enorme potencial de resistência contra qualquer tentativa de “essencializar” os limites de cor e/ou raça. *Isso porque o ideário de branqueamento induz a negociações pessoais e contextuais das fronteiras e das identidades envolvidas. Essa prática contribui não apenas para encobrir o teor discriminatório embutido nessa construção ideológica mas também para abafar uma reação coletiva. Assim, a ideologia do branqueamento “atua” no*

sentindo de dividir aqueles que poderiam se organizar em torno de uma reivindicação comum, e faz com que as pessoas procurem se apresentar no cotidiano como o mais “branco possível”. (HOFBAUER, 2006, p;212-213).

O autor ainda afirma que a ideologia do branqueamento gera ambiguidade, uma pessoa “mais escura” pode ser observada como parte de um processo maior. Um processo social de transição para o nível mais avançado de civilização. Contudo, esta também pode ser vista como inferior, menor na escala evolutiva, em relação ao “menos escuro”. Assim, essa ambiguidade em relação a cor/raça gera um processo de inclusão e exclusão do negro no Brasil, garantindo a permanência do ideal de branqueamento e permitindo ao País passar a imagem de “democracia racial”.

Sendo assim, a base econômica gerou uma estratificação social que determinava o lugar onde os indivíduos poderiam ocupar de acordo com sua cor. Com a transição do modo de produção escravista moderno para o capitalismo, a ideologia de branqueamento manterá ativa características do sistema anterior, sustentando privilégios relacionados à cor de maneira sutil e com um rebuscado discurso de igualdade no plano das ideias. Pode-se afirmar que a ideologia do branqueamento é uma ideologia hegemônica³¹, isto é um pensamento social/cultural que possui grande influência dentro da sociedade.

Ressalta-se que no País nunca houve uma adoção literal das teorias racistas estrangeiras (escola etnológico-biológica - defensora da poligenia, escola histórica e darwinismo social)³²,

³¹ Said (2012) produz uma definição concisa de hegemonia a partir da perspectiva de Gramsci: “Gramsci fez uma útil distinção analítica entre a sociedade civil e a política, na qual a primeira é composta de associações voluntárias (ou, pelo menos, racionais e não coercivas), como escolas, famílias e sindicatos, e a última é constituída de instituições estatais (o exército, a polícia, a burocracia central), cujo papel na vida política é dominação direta. A cultura, é claro, deve estar em operação dentro da sociedade civil, onde a influência de ideias, instituições e pessoas não funciona pela dominação, mas pelo que Gramsci chama de consenso. Numa sociedade não totalitária, portanto, certas formas culturais são mais influentes que outras; a forma dessa liderança cultural é que Gramsci identifica como *hegemonia*, um conceito indispensável para qualquer compreensão da vida cultural no Ocidente industrial. É a hegemonia, ou antes o resultado da hegemonia cultural em ação, que dá ao Orientalismo a durabilidade e força de que tenho falado até o momento.” (SAID, 2007, p.34)

³² Teorias racistas, com suposto embasamento científico, foram desenvolvidas a partir do século XIX. Skidmore (2012) destaca como principais escolas destas teorias: 1) Etnológica-biológica: Traz a concepção da poligenia, perspectiva de que a raça humana surgiu em distintos locais ao mesmo tempo, resultando numa multiplicidade de raças. Os fatores ambientais, em especial clima, influenciaram no processo de desenvolvimento dos indivíduos criando humanos mais evoluídos que outros. Tanto zoólogos como etnógrafos faziam estudos que embasavam esta linha de pensamento. O professor de Harvard, Louis Agassiz (1807-1873) foi o maior defensor da perspectiva da poligenia no EUA e fez pesquisas sobre a questão racial no Brasil. “[...] Os divulgadores da escola etnológica-biológica usavam os instrumentos de uma nova ciência, a antropologia física, para conferir uma base científica a preconceitos preexistentes sobre o comportamento social dos não brancos, ao mesmo tempo que outros pesquisadores afirmavam encontrar evidências da inferioridade mental dos negros nos resultados dos testes de QI a que eram submetidos. Em suma, a escola [...] proporcionava uma justificativa científica para a subjugação de não brancos (o fato de ser em forma de servidão legal ou não logo se tornou irrelevante).” (SKIDMORE, 2012, p. 93.) 2) Escola histórica: Encabeçada por Arthur de Gobineau (1816-1882) e Thomas Carlyle (1875-1886), utilizava-se de uma argumentação supostamente baseada em evidências históricas para colocar a cultura anglo-saxã como superior as demais, pois esta estava em seu estágio mais

mas sim uma adaptação das mesmas para esta realidade específica. Para Skidmore (2012) isto ocorre, pois não havia como negar a mestiçagem e entre brancos e negros que possibilitou o reconhecimento de uma terceira casta social. Assim, o fato de a sociedade ser multirracial fez com que fosse necessária de adaptar as teorias para este contexto. Os grandes teóricos do período pós-abolição, que pensaram as relações raciais no Brasil, foram Nina Rodrigues, Silvio Romero e João Carlos Lacerda.

Nina Rodrigues (1862 – 1906), era médico legista e ficou famoso por seus estudos antropológicos com populações africanas e seus descendentes. Para Nina, o Código Penal não reconhecia os avanços científicos modernos, pois estes demonstravam que o desenvolvimento moral/intelectual dos indivíduos estava diretamente relacionado à evolução das espécies.

O médico seguia a linha de pensamento biológico-essencialista, acreditava na necessidade de julgar as ações dos indivíduos de acordo com sua escala evolutiva. Isto é, negros e indígenas não possuíam “consciência do direito e do dever”, (RODRIGUES, 1957, p.84 *apud* HOFBAUER, 2006), portanto deveria existir uma legislação que atenuasse as responsabilidades de ambos em função de seu atraso biológico e, por consequência, cultural. Seria um erro punir alguém que, por razões biológicas não estava preparado para cumprir os direitos e deveres estabelecidos pela civilização moderna dos brancos.

Para Hofbauer (2006), Nina não tinha por objetivo menosprezar as raças inferiores, mas sim demonstrar que estes estavam em fase de desenvolvimento intelectual e moral distinta da dos brancos. Em sua perspectiva, existia seis grupos raciais: brancos, negros, mulatos (subdivididos em três tipos: mamelucos ou caboclos, cafuzos e pardos). Por mais contraditório que pareça, o pesquisador era mulato e defensor dos terreiros das religiões de matriz africana, afirmava que apesar do ponto de vista católico considerar tais práticas como um erro, elas não são um crime que justificam agressões policiais.

João Carlos Lacerda (1845 - 1915), também médico chegou a conclusões opostas as de Rodrigues. Lacerda foi diretor do museu nacional e representou o Brasil no Congresso Universal das Raças em Londres, no ano de 1911. O médico articulava seus posicionamentos católicos com a ciência, sua concepção era menos essencialista e biológica e mais ligada à espiritualidade. Acreditava que a inferioridade das raças atrasadas estava relacionada a seus valores primitivos. Nessa concepção, em função da moral cristã, as raças adiantadas não

avançado desenvolvimento. Os pesquisadores desta perspectiva acreditavam na articulação entre raça e história, buscavam demonstrar que todos os avanços científicos e civilizatórios ocorreram graças à participação da população ariana. 3) Darwinismo social: Teoria que busca – de maneira deturpada - se basear nas concepções evolucionistas de Charles Darwin para justificar a dominação dos mais “fortes” sobre os mais “fracos”. Pressupunha que as raças “superiores” dominavam as “inferiores”, e por consequência, as últimas seriam subjulgadas e extintas. Representando assim uma vitória da evolução e das raças “superiores”.

poderiam oprimir as atrasadas, cabendo à primeira civilizar e catequizar a segunda – superando assim, o destino da seleção natural. Para Lacerda, o cruzamento entre brancos e negros não produziria uma raça própria, dessa forma o mestiço se tornaria ou branco ou negro de acordo com sua forma de agir. O mestiço estaria em uma escala intermediária de evolução, em vias de transformar-se em branco, em três gerações a miscigenação produziria uma população inteiramente branca. Nesse sentido, a população negra no país desapareceria como consequência lógica. No mesmo sentido de Lacerda, encontra-se o pensamento de Silvio Romero (1851 - 1914) crítico literário, juiz e político, também defendia as ideias de mestiçagem. Para ele, o Brasil só se consolidaria como estado de direito com os fatores de igualdade democrática e mestiçagem. Em sua concepção, o mestiço era um elemento positivo, uma “etapa” a ser passada, que levaria a possibilidade de constituição de uma sociedade branca no futuro.

Os posicionamentos destes teóricos, que anteriormente defendiam a superioridade de uma raça à outra, foram modificados e ganharam contornos e cores modernas. Dentre os argumentos contrários as políticas de cotas raciais no País, encontra-se posicionamentos de defensores do Brasil como um País plural que sempre respeitou as etnias. Nega-se, assim, a concepção sociológica do conceito de raça, pois ela é compreendida apenas no sentido biológico, onde não possui fundamento científico. Reitera-se a concepção de cor como mais correta e reforça-se o posicionamento da elite dominante branca perante as outras identidades. Silencia-se o passado histórico recente e o desejo de branqueamento da população através da mestiçagem.

Os impactos desse discurso sobre mestiçagem (e porque não, de *hibridismo*) são tão fortes que geram conflitos na contemporaneidade. Analisando a documentação referente aos discursos públicos do STF sobre a legitimidade das cotas raciais, encontrou-se o fala de Helderli Fideliz Castro de Sá Leão, líder do movimento Nação Mestiça – NM³³. Este afirma

³³ Verán (2001) busca traçar a trajetória do grupo Nação Mestiça - NM compreendendo de maneira sensível o posicionamento de seus participantes. Criado em Manaus no 2001, o grupo permaneceu alinhado ao movimento negro até o ano de 2005, quando as discussões referentes ao 1º Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial – Conapir criaram conflitos entre os membros do NM com o movimento negro. O objetivo do NM é luta pela visibilidade das identidades caboclas e mestiças, visto que, em sua concepção estas são silenciadas e renegadas por indivíduos e movimentos sociais. Destarte, lutam contra o que chamam de “mestiçofobia”, bem como contra o clima negativo criado em torno da perspectiva da mestiçagem, observada como uma ideologia equivocada, violência contra a população negra, etc. Nas palavras de Verán (2001): “Ora, para o pequeno grupo de amigos que fundou o Nação Mestiça, o mestiço existe, sim, e a afirmação de que pardos são negros não funciona, muito menos na Amazônia. De acordo com o Censo 2000, o Amazonas é o estado mais pardo do Brasil, com 66,9% da população (a média nacional de pardos é de 38,45%). Porém, o estado tem a terceira menor população de cor preta (3,10%), depois de Santa Catarina (2,65%) e do Paraná (2,84%). Os dados exprimem o argumento central do movimento social: na Amazônia, os pardos são caboclos, mestiços oriundos da mistura de brancos e índios. Por esse motivo, não podem ser considerados negros. [...] como veremos, a questão

que as cotas (no caso específico da UnB) não são políticas de Ação Afirmativa. Em sua perspectiva, as cotas servem para “eliminação política e ideológica da identidade mestiça brasileira e à absorção de mulatos, dos cablocos, dos cafuzos e de outros pardos pela identidade negra, a fim de produzir uma população composta exclusivamente por negros, brancos e indígenas”.

Para Helderli, existe um conceito de identidade mestiça que é negado aos indivíduos, fazendo com que os mesmos sejam considerados aberrações. Eles, obrigatoriamente, devem se inserir dentro de um dos sistemas de classificação: brancos, negros e indígenas. O debatedor critica os estudos científicos sobre raça — tentando demonstrar que a ideia de mestiçagem foi abolida das mais diversas sociedades — e o Brasil estaria caminhando para o mesmo rumo. Em sua fala, reitera que os “estudos científicos” e a forma como os mesmos apresentam a mestiçagem só serve para que “os mestiços” se sintam humilhados e desprezados. Esses indivíduos adquirem vergonha de suas origens. Em suma, Helderli se posiciona a favor da ideia de Brasil como País de mestiços, e que as políticas de ação afirmativa devem abranger todos os indivíduos que assim se identificam. Dentro desta perspectiva, nota-se a complexidade do conceito de identidade e raça. Podendo-se afirmar que a população mestiça, sentindo-se duplamente marginalizada (por brancos e negros) acaba por criar um novo conceito de identidade.

As concepções citadas acima são importantes para se compreender o processo de transformação do conceito de raça para o conceito de cor no Brasil. Bem como servem como alicerce para entender as relações raciais em um País que sustentou por anos a não existência do racismo no mesmo. Passemos agora a compreensão do conceito de branquidade.

não é meramente existencial: quando direitos fundamentais são definidos na base da identidade étnica, aceitar a invisibilidade é um suicídio político. Consequentemente, tornar o caboclo visível vai ser uma das preocupações centrais do Nação Mestiça.” (VERÁN, 2001, p. 28) Portanto, o NM buscar assumir a mestiçagem em um caráter positivo, pois o caboclo (mistura do branco, negro e indígena) é fruto deste processo e que existe um aspecto positivo nesse processo. A atuação do movimento se deu em diversas frentes, organização de eventos, feiras e seminários que tratavam do resgate da identidade cabocla e mestiça, etc. O NM conseguiu reconhecimento regional com a criação das leis que instituíram, no estado do Amazonas, os dias 24 de junho como Dia do Caboclo e 27 de junho como Dia do Mestiço. Contudo Verán (2001) destaca que essas vitórias não foram aceitas de maneira positiva e muitos embates e conflitos ocorreram. Por exemplo, o Movimento Orgulho Negro de Manaus, publicou em seu site um documento que comparava o Nação Mestiça ao regime nazista e a Ação Integralista, o caso foi parar na justiça com um processo de racismo do NM contra o movimento negro. Verán ainda destaca que, no mesmo período, em nível nacional não houve nenhum avanço nas discussões sobre a população cabocla e indígena: “Por meio dessa batalha dos símbolos, das palavras e pelos espaços, cristalizam-se duas lógicas mutual e simetricamente excludentes. De um lado, acusa-se a “ideologia da mestiçagem” de ter dissimulado a realidade da questão racial; de outro, surge uma oposição, acusando a “ideologia étnico-racial” de dissimular a realidade da questão mestiça. Roberto Cardoso de Oliveira utilizou a expressão “fricção interétnica” para dar conta da situação de contato entre “duas populações dialeticamente ‘unificadas’ através de interesses diametralmente opostos, ainda que interdependentes, por mais paradoxal que pareça”, uma situação onde “a existência de uma tende a negar a da outra”. (VERÁN, 2001, p. 32).

4.5 BRANQUIDADE

A utilização do termo branquidade, ao invés de branquitude, se baseia na argumentação de Silva (1995), que em tradução do texto *Consumindo o “outro” branquidade, educação e batatas fritas baratas* de Michael W. Apple, explica que o termo branquitude não existe no dicionário brasileiro. Em sua concepção o termo possui um problema de ordem ideológica: poderia trazer uma conotação positiva para o conceito, pois seu correspondente “negritude” significa, popularmente, a apropriação — positiva — e conscientização das populações negras em relação a sua cultura e história. Nas palavras de Silva:

[...] Por ser essa a conotação mais comum do termo “negritude”, achamos que o uso de “branquitude”, além de não estar registrado no Aurélio, carrega consigo essa carga conotativa da palavra “negritude”, obviamente inapropriada para a palavra “branquidade”. Se existe alguma carga desse tipo no termo “whiteness”, tal como usado por Apple e em contextos semelhantes, ela é, pelo contrário, negativa. Assim, apesar de soar estranho, utilizamos “branquidade”. Aliás, não é de se estranhar que não tenhamos um termo corrente para nos referir ao significado expressado por “whiteness”, dada a invisibilidade da norma branca pela qual as pessoas com outra cor de pele são definidas como o “outro”. É o outro que é definido como étnico ou racial. A supremacia da “branquidade” é tão avassaladora que permanece invisível, como a norma que não se nomeia. Parte de seu poder deriva precisamente dessa invisibilidade como, aliás, ressalta Michael Apple neste mesmo texto. (SILVA *apud* APPLE, 1995 p.10.)

Assim, apesar de citarmos os livros de Piza e Bento (2002) que fazem uso do termo branquitude, optou-se por utilizar a terminologia de branquidade, pois se acredita que esta contemple de forma mais adequada o conceito proposto.

A branquidade é algo não nomeado, não reconhecido pelos membros pertencentes a esse grupo. Todavia, ela é constantemente legitimada — tanto em nível local quanto global. Sendo assim, afirma-se que a branquidade é uma ideologia, uma posição de poder, e justamente por estar enraizada e ramificada dentro da sociedade, necessita-se de uma análise multi/interdisciplinar que envolva distintas áreas de conhecimento — e não apenas as ciências humanas³⁴ - para uma possível ruptura de paradigmas e ação pedagógica contra este conceito e suas reais implicações.

Como visto anteriormente, a concepção de raça foi construída a partir de um padrão universal do europeu branco. O Brasil é um país multiracial, de modo que os estudos sobre relações entre brancos e negros acabam sempre por focalizar na identidade grupal e individual

³⁴ Faz-se necessário uma articulação de áreas como medicina, psicologia, economia, história, sociologia, geografia, etc. Procurando convergências e relações de estudos sobre a temática do racismo e discriminação.

do negro – analisando os impactos do racismo e da ideologia de branqueamento para com esta população. Quando se estuda a perspectiva do branco, esta sempre relacionada ao processo de escravidão – como o algoz do negro, não sendo compreendida como perspectiva histórica – ideológica —constantemente reforçada no cotidiano. Edith Piza (2002) afirma que: “sabe-se muito sobre o negro, mas, em nenhum momento, nomeia-se aquele que, na relação opressor-oprimido, desempenha o papel de opressor: o branco.”. (PIZA, 2002, p.67)

Iray Carone (2002) e Maria Aparecida Silva Bento (2002) afirmam que os estudos sobre branqueamento no Brasil acabavam por focalizar apenas no papel do negro e sua aceitação sobre essa perspectiva racialista de miscigenação da sociedade. Por muito tempo, o branqueamento foi considerado apenas pelo viés do negro, que descontente com sua identidade racial buscou se miscigenar para diluir as características de sua cor. Reforçou-se assim, um imaginário negativo da população oprimida, desconsiderando que esse processo foi inventado e mantido pela elite branca de um período histórico e reforçado ao longo dos anos pelo silenciamento desta elite.

A perspectiva de não teorizar o papel da identidade dos brancos nas relações raciais não é exclusiva do contexto brasileiro. Analisando a forma como a direita do Reino Unido atua no contexto político educacional Apple (2001) afirma que: “Raça é uma categoria usualmente aplicada a pessoas “não brancas”. As pessoas brancas usualmente não são vistas nem nomeadas. Elas são posicionadas no centro, como a norma humana. Os “outros” são racializados; “nós” somos apenas pessoas.” (APPLE, 2001, p.65). Segundo Bento (2002) evitar focalizar no branco e sua perspectiva de identidade é evitar discutir diferentes dimensões de privilégio.

David Roediger (2004) afirma que *a questão da raça não é um problema dos negros, mas, sim, dos brancos*. De modo que, para manter o *status* e superioridade de uma população perante a outra se precisa analisar, classificar e diferenciar. O autor cita Ralph Elisson para corroborar sua análise: “Os brancos sulistas não conseguem andar, falar, cantar, conceber as leis ou a justiça, pensar em sexo, em amor, em família, ou em liberdade sem reagir à presença dos negros” (ROEDIGER, 2004, p.46).

Esquecer-se da existência do que é ser branco acaba por legitimar um padrão central para as características raciais. Destarte, a análise do conceito de branquidade faz-se fundamental, pois o mesmo não considera raça apenas as “minorias” ou os “outros”. Nessa perspectiva, é interessante observar que a construção da identidade, como a discriminação racial não possuem uma dimensão apenas social e histórica. Estas se concatenam a um ponto

de vista psicológico sobre sentimentos de pertencimento social, constituição emocional de indivíduos e autoimagem de um grupo.

Bento (2002) analisa a perspectiva psicológica de identidade ao abordar o conceito de *indignação narcísica*. A autora cita o caso de um seminário sobre trabalho feminino ocorrido no início dos anos 2000 no Estado de São Paulo. Nas discussões em pauta, tanto feministas quanto pesquisadoras da área relataram e discutiram a situação de desigualdade e exploração das mulheres no mundo de trabalho. Todavia, em nenhum momento se falou/discutiu sobre a situação da mulher negra neste universo – segundo a autora, uma pesquisa lançada um ano antes demonstrou que a situação da mulher negra era a mais precária no mercado de trabalho.

O silêncio, a omissão a distorção do lugar do branco na sua situação das desigualdes racias no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo referência da condição humana. Quando precisam mostrar uma família, um jovem ou uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase que exclusivamente o modelo branco. Freud identifica a expressão amor a si mesmo, ou seja, o narcisismo, como elemento que trabalha para a preservação do indivíduo e que gera aversões ao que é estranho, diferente. É como se o diferente, o estranho, pusesse em questão o “normal”, o “universal” exigindo que se modifique, quando autopreservar-se remete extamente à imutabilidade. Assim, a aversão e a antipatia surgem. (BENTO, 2002, p.30).

O narcisismo (amor a si próprio) e a ideia de projeção foram constantemente avaliados por Freud. Citando o livro *Orientalismo* de Edward Said a autora destaca que o projeto de se constituir como modelo de padronização e atribuir ao outro os problemas e mazelas que não pode atribuir a si próprio é “um processo intrínseco ao desenvolvimento dos indivíduos”. Alia-se a isso a questão do medo de lidar com o diferente e inconscientemente com si.

Compreendendo que a identidade está entrelaçada a questões históricas e psicosociais, pode-se, assim, definir o conceito de branquidade como os traços de identidade branca que tornam os indivíduos dessa raça o “modelo universal de humanidade”. Edith Piza (2002) exemplifica este conceito a partir da perspectiva da pesquisadora Ruth Frankenberg:

Frankenberg vai definir branquidade a partir do significado de ser branco, num universo racializado: um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê aos outros e a si mesmo; uma posição de poder não nomeada, vivenciada em uma geografia social de raça como um lugar confortável e do qual pode se atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo (p.43-44). Muitos de nós, brancos, já experimentaram alguns desses traços de conforto, cuja característica mais evidente encontra-se na sensação de não representar nada além de nossas próprias individualidades. (PIZA, 2002, p.71).

Silva Bento (2002) complementa esta definição afirmando que existe um valor simbólico em ser da cor branca, uma noção essencial de privilégio. No contexto brasileiro os brancos nunca foram condenados ou julgados por seu passado escravista. As histórias, como os discursos sociais tentaram amenizar o papel de algozes desses indivíduos, relatando apenas sua função na sociedade escravocrata e não compreendendo como as relações de dominação de construção identitárias permaneceram.

Evitar focalizar no branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída emergencial permanentemente utilizada, embora todos os mapas comparem a situação dos trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. (BENTO. 2002, p.27) [grifo nosso].

A negação, silenciamento e neutralidade da cor está relacionada às vantagens dos sujeitos brancos na sociedade contemporânea. O valor simbólico e concreto em ser branco está entremeadado nas relações sociais. Iray Carone (2002) e Edith Piza (2002) afirmam que a representação destes valores está no julgamento das pessoas de cor. Observa-se o negro em relação à coletividade: quando um indivíduo negro comete um ato infracional ele será acusado de ter feito “coisa de negro”, porém, o oposto não acontece. Quando um branco comete um ato infracional, o sujeito em questão é julgado individualmente. Isso demonstra a força das relações raciais no País, como dito na citação anterior os indivíduos sabem dessas relações, porém não é conveniente nomeá-las.

Constantemente, se ouve relatos de jovens negros presos ou mortos por policiais sem acusação ou condenação. Essa representação pode ser encontrada em relatos cotidianos, reportagens televisivas e em música, como por exemplo, a canção “*Negro Drama*” lançada pelo grupo Racionais MC’s no ano de 2002. A letra da música expressa de maneira contundente a forma como o negro permanece à margem da sociedade brasileira, excluído por fatores educacionais, culturais, geográficos e acima de tudo raciais:

Você deve tá pensando,/O que você tem a ver com isso,/Desde o início,/ Por ouro e prata, /Olha quem morre,/Então veja você quem mata,/Recebe o mérito, a farda,/ Que pratica o mal, /Me ver, /Pobre, preso ou morto, /Já é cultural./ Histórias, registros,/ Escritos,/Não é conto,/ Nem fábula,/ Lenda ou mito,/ Não foi sempre dito,/ Que preto não tem vez,/ [...].(NEGRO DRAMA – RACIONAIS MC’S) [grifo nosso].

O parágrafo acima demonstra a maneira pela qual o negro é tratado pela polícia, que julga os indivíduos pela cor de sua pele e não é questionada pela sociedade. Fato esse é evidenciado quando os autores cantam que ver o negro “pobre, preso ou morto é algo cultural”, novamente isso se relaciona ao preconceito de marca existente no País. Reforça-se assim a ideia de que todos os negros assumem as características negativas e morais de “sua cultura”, não necessitando de um julgamento formal – “É negro? Então fez algo errado mesmo”.

Em outras palavras: um branco sempre representa a si mesmo e um negro sempre representa uma coletividade. Demonstra-se, assim, o que Piza (2002) chama de visibilidade do negro e neutralidade do branco. Os sujeitos brancos ficam “cegos” em relação aos seus benefícios de cor, protegendo-os e escondendo-os dentro dos jogos de poder instituídos na sociedade contemporânea. Isso acaba por fortalecer sua própria identidade grupal, pois valoriza suas características pessoais, autoestima e autoconceito.

A cor/raça não está ligada apenas a atributos físicos e fenótipos dos indivíduos, mas, sim, a valores morais e sociais. Para exemplificar essa situação, cita-se a entrevista de Ladson Billings (2002) na qual a autora analisa o caso do jogador de futebol americano Orenthal James Simpson. No ano de 1994, o jogador foi acusado de ter assassinado a esposa e um amigo, contudo, foi absolvido no ano de 1995. No ano de 2007 O.J Simpson volta a ter problemas com a justiça, sendo acusado por assalto a mão armada e condenado 33 anos de prisão:

Este é um dos exemplos mais explícitos do quão mutável é o significado da raça. A meu ver, o verdadeiro crime que Simpson cometeu não foi simplesmente ter assassinado duas pessoas, mas ter recebido por tanto tempo uma espécie de ‘branquidade’ honorária e a ter traído. Ele tinha ascendido econômica, social e politicamente no espaço dos brancos e eles o tinham aceitado. Quando veio o julgamento, os brancos se sentiram traídos: “*Achávamos que ele fosse um dos nossos*”. Há algo que mostra com muita clareza este sentimento: no segundo processo sofrido por Simpson – o processo civil no qual se determinaria o quanto ele teria que pagar em danos –, ele foi condenado a pagar uma quantia astronômica de dinheiro. Entretanto, foram até a sua casa para confiscar *duas* coisas: o troféu Heisman (aquele troféu dado a jogadores de futebol americano que mesmo se for derrotado não tem qualquer valor monetário) e os seus tacos de golfe. Isso não tem nada a ver com a condenação multimilionária. *O verdadeiro significado deste gesto é a expropriação desses símbolos da branquidade que lhe haviam sido concedidos. “Você não vai mais ter tacos de golfe.”* (BILLINGS *apud* GANDIN, et.al., 2002, p.280) [grifo nosso].

Os tacos de golfe representam o arquétipo máximo do que é ser um branco de elite nos Estados Unidos. A branquidade deve ser analisada e compreendida como aspectos morais e culturais pelos quais os indivíduos brancos adquirem um *status* de privilégio por sua cor de pele.

Segundo Giroux (1999), um dos grandes desafios dos estudiosos do conceito de branquidade é conseguir desconstruir criticamente raça/etnicidade dentro das salas de aula. Isto é, promover uma educação antirracista não focando apenas nas minorias, mas sim nas relações de poder construídas historicamente pela raça branca em relação aos outros. Todavia, este trabalho se torna árduo e complicado, pois ao mesmo tempo em que se deve demonstrar históricas posições de poder e legitimação de uma raça perante outra, não se pode desvalorizar e descaracterizar o aluno branco – que por muitas vezes acaba por cair em uma dualidade de posições: defender o posicionamento das outras raças e relegar sua própria identidade branca, ou em sentido inverso, fortalecer sua identidade negando sua posição de poder e reificando os preconceitos em seu cotidiano.

Professores e pesquisadores devem ter cautela e muita qualificação ao trabalhar com a temática, mas este cuidado não significa algo paralisador, devendo servir como uma oportunidade de construção de mudanças e novas identidades dentro da sociedade. Cabe ressaltar que, no modelo de estado liberal — que supervaloriza a individualidade — existe a dificuldade/negação das pessoas de se perceberem como racistas e/ou preconceituosas. Estes posicionamentos político-ideológicos se tornaram estigmas publicamente punidos, todavia, no campo do privado, o preconceito é legitimado através de piadas e comentários racistas, sexistas, homofóbicos, etc. Assim sendo, faz-se necessário uma tomada de consciência de que os pensamentos racistas não são um erro ou culpa de um único indivíduo, mas sim culpa de uma coletividade que perpetua relações de dominação históricas.

Ressalta-se que o racismo permanece latente, pois o mesmo é necessário, dentro de uma sociedade capitalista que apesar do discurso de igualdade foi construída a partir de tratamentos desiguais.

Ressalta-se, ainda, que se faz necessário cuidado com as reações conservadoras às políticas distributivas, pois podem gerar um verdadeiro “efeito rebote”. Os conservadores estão reconsolidando sua posição de poder a partir de uma matriz discursiva de “múltiplas” identidades, amplamente debatida e defendida pelos estudiosos do campo cultural. Nota-se que os debates midiáticos fortalecem uma concepção de que políticas que visam à diminuição das desigualdades e respeito pluralidade de culturas – presentes nos estados de bem-estar social – não possuem “efetividade”. Culpabiliza-se as populações que são atingidas por tais benefícios sociais pelo fracasso de ações e programas governamentais, dessa maneira reforça-se a ideia de que é necessário retomar o que estava dando certo.

No caso das populações negras há uma retomada da associação do indivíduo a equivalências, atitudes e posições negativas – esquecendo-se do passado histórico que

produziu as desigualdades e produzindo uma narrativa de senso comum atrelando a discussão apenas elementos do presente. “Ao contrário de a branquidade ser invisível, como alegam certos críticos da esquerda [...] ela foi agressivamente incorporada pela cultura popular a fim de rearticular um sentido de identidade individual e coletiva aos brancos “sitiados”. (GIROUX, 1999. p.100). Nas palavras de Giroux, esta nova “cartografia da raça” coloca os brancos como injustiçados, fortalecendo este grupo social.

Apple (2001) afirma que ao se analisar o conceito de branquidade deve-se tomar cuidado para não acabar criando argumentos para fortalecer o próprio grupo dominante – que agora se coloca no lugar de vítima das ações estatais.

Giroux (1999) elucida que nos Estados Unidos buscam-se estratégias de reforçar a perspectiva de que os elementos da cultura negra agregados pela sociedade estão a degenerando. No Brasil, nota-se um processo mais contraditório do que nos EUA, onde selecionam-se e agregam-se elementos e valores da cultura negra aos símbolos nacionais, buscando amenizar as discussões sobre racismo no país. Todavia, como afirmado anteriormente estes elementos são eleitos de maneira seletiva – pois os mesmos foram e são domesticados e higienizados pela concepção dos brancos -, como por exemplo, o samba, o carnaval, o culto a determinados santos de religiões de matriz-africana, etc.

Quando elementos distintos aos selecionados por esta elite são incorporados a sociedade eles se tornam exclusivos e negativos a cultura negra, por exemplo, o RAP e o Funk. Quando meninas brancas aparecem em programas de televisão imitando dançarinas de funk afirma-se que está havendo uma degeneração dos bons valores (brancos, machistas e cristãos) tornando-se necessário uma cruzada contra a cultura “inferior”. O mesmo ocorre quando encontram-se restos de rituais religiosos no meio a rua, ou ainda quando um aluno cotista negro demonstra um desempenho inferior em seu curso na universidade.

Dessa maneira, afirma-se que a escolha dos conceitos para esta pesquisa estão embasadas em um posicionamento científico-intelectual e político. Apple (2001) afirma que não se pode ser cego para as relações de cor existentes na sociedade. Para se avançar nos estudos sobre desigualdade racial no Brasil, faz-se necessário repensar e questionar o papel da população branca e seu esvaziamento de conteúdo racial nas relações sociais estabelecidas na contemporaneidade.

5. IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UFRGS – AS MUDANÇAS NO CERTAME VESTIBULAR

As políticas de Ação Afirmativas, na modalidade de cotas, começaram a ser implementadas na UFRGS ano de 2008. Ressalta-se que, nos primeiros anos de aplicação das políticas na Universidade, as vagas reservadas aos cotistas negros não foram totalmente preenchidas por estes estudantes. Esses dados ficam claros quando se observa os quadros de oferta e ocupação de vagas disponibilizados pelo site da Comissão Permanente de Seleção – COPERSE.

Para exemplificar, no ano de 2008 – primeiro ano de aplicação das cotas sociais e raciais na instituição— foram oferecidas 140 vagas distribuídas entre diurno e noturno. Destas, 44 vagas correspondiam a reserva de candidatos cotistas – ensino público e autodeclarados negros. Todavia, no quadro abaixo, que mostra a ocupação das vagas, nota-se que a reserva destinada aos candidatos autodeclarados negros ensino público (11) no diurno foram totalmente preenchidas por estudantes do ensino público – mesmo havendo 46 estudantes negros concorrendo.

Tabela 1 - Vagas oferecidas em 2008.

Curso	Candidatos	Vagas	Densidade
15-9 Ciências Jur/Soc - Direito – Diurno	1281	70	18,30
Acesso Universal	998	48	
Ensino Público	237	11	
Ensino Público autodeclarado negro	46	11	
16-7 Ciências Jur/Soc - Direito – Noturno	1330	70	19,00
Acesso Universal	830	48	
Ensino Público	383	11	
Ensino Público autodeclarado negro	117	11	

Informações retiradas do site da COPERSE. Disponível em:

http://www.ufrgs.br/vestibular/cv2008/densidade_2008.htm. Acesso em: 04/04/2014 às 20:06

Tabela 2 - Vagas ocupadas em 2008.

Curso	Vagas	
	Oferecidas	Ocupadas
15-9 Ciências Jur/Soc - Direito – Diurno		
Acesso Universal	48	48
Ensino Público	11	22
Ensino Público autodeclarado negro	11	0
15-9 Ciências Jur/Soc - Direito - Noturno		
Acesso Universal	48	48
Ensino Público	11	12
Ensino Público autodeclarado negro	11	11

Informações retiradas do site da COPERSE.

Disponível em: http://www.ufrgs.br/vestibular/cv2008/densidade_2008.htm. Acesso em: 04/04/2014 às 20:06

No noturno, observa-se que quase todas as vagas foram preenchidas por candidatos autodeclarados negros, porém, uma das vagas disponíveis passou para estudantes de ensino público. O que os quadros demonstram é uma realidade presente nos primeiros anos de aplicação das políticas de cotas na UFRGS: os candidatos negros não conseguiam preencher a reserva de vagas disponibilizada pela Universidade. Dessa maneira, a política estava sendo implementada, mas os estudantes que deveriam ser beneficiados pela mesma não conseguiam acessá-la.

Ressalta-se que, o não preenchimento das vagas se deu em função do criterioso exame vestibular da UFRGS. Observando os dados dos editais da COPERSE e artigo de Mosma et.al. (2012) que fala sobre a implementação das cotas na UFRGS, verifica-se que até o ano de 2012 havia um alto critério de corte para correção das redações dos estudantes. De maneira simplificada, para passar no vestibular, o candidato necessita acertar 30% das questões (média geral) das nove provas objetivas, não podendo zerar nenhuma das avaliações. Além disso, cada prova possui pesos distintos de pontuação, estes são considerados de acordo com a área de conhecimento em que o candidato pretende ingressar, podendo o vestibulando ganhar pontuação extra em provas relacionadas à sua área caso faça mais questões que a média geral de acertos dos candidatos.

Posteriormente à correção das provas objetivas, os estudantes são ranqueados em uma pré-classificação que produzia uma nota de corte para a correção das redações — quatro vezes o número de vagas disponibilizadas pelo curso. Por exemplo, o curso de direito disponibilizava 70 vagas no diurno em 2008, desse modo, seriam corrigidas 280 redações dos estudantes classificados. Mosma, et al., (2012) destacam que:

Antes das mudanças de 2012 nas listas de pré-classificação, os cursos em que candidatos da seleção universal entravam com escores mais altos também tinham notas de corte mais altas, muitas vezes limitando o número de aprovados negros de escolas públicas. O grau de exigência avaliado aqui não equivale ao número de candidatos por vaga, embora as duas variáveis sejam correlacionadas, porque o escore necessário para a aprovação também é influenciado pelo escore médio dos candidatos para o curso específico. Ou seja, a dificuldade de ingresso é influenciada pelo número de competidores e também pelo grau de preparação deles. Mesmo se determinado curso tiver um número relativamente alto de candidatos por vaga, se o conjunto de alunos que escolher o curso não estiver bem preparado para todas as provas do vestibular, um indivíduo não precisa de um escore total muito alto para ser aprovado. Os cursos identificados como de difícil ingresso (que exigem escores altos) são Direito (diurno e noturno), Engenharia Civil, Engenharia Química, Medicina e Relações Internacionais. [...]”. (MOSMA et al., 2012, p.150-151).

No ano de 2012, com as reuniões referentes à avaliação do sistema de cotas implementado na UFRGS, percebe-se que os estudantes cotistas e negros não conseguiam ocupar toda a reserva de vagas. Desse modo, além de se definir a renovação do sistema por mais dez anos, a permanência da reserva de 30% das vagas e a criação da Coordenadoria de Ações Afirmativas da Universidade, o CONSUN determinou a mudança na correção das avaliações dos estudantes, o que segundo Mosma et.al (2012) faz com que a quantidade de redações corrigidas de candidatos cotistas duplique. Segundo edital disponibilizado pela COPERSE em 2014, a aprovação do estudante se dará segundo os seguintes critérios:

[...] 6.1.5 - Em primeiro lugar, será efetuado um ordenamento preliminar dos candidatos para o curso que estiverem concorrendo, em ordem decrescente do argumento de concorrência preliminar. Esse ordenamento preliminar independe da modalidade de opção de ingresso do candidato e é denominado pré-classificação Universal. Serão considerados pré-classificados os candidatos que estiverem posicionados, na pré-classificação Universal, em até 4 (quatro) vezes o número de vagas destinadas à modalidade de acesso universal. 6.1.6 - Os candidatos optantes pelo Programa de Ações Afirmativas que não forem classificados nas vagas universais serão então ordenados para o curso que estiverem concorrendo, dentro de cada opção de sistema de ingresso do Programa de Ações Afirmativas e definido no item 1.5.2. Serão considerados pré-classificados os candidatos que estiverem posicionados, dentro da sua opção de sistema de ingresso, em até 4 (quatro) vezes o número de vagas destinadas à respectiva modalidade de sistema de ingresso. 6.1.7 - (COPERSE, 2014).

Isto é, o candidato que concorre pela reserva de vagas que não consegue escore suficiente para passar dentro das vagas universais, será reclassificado em uma nova lista apenas com estudantes que concorrem dentro de sua modalidade de ingresso. Essa lista também respeita o critério de correção de redações, por exemplo, se há 11 vagas para cotistas pretos, pardos e indígenas serão corrigidas as redações dos 44 candidatos com as melhores notas. Nota-se que a partir de tais mudanças, mais candidatos cotistas conseguiram preencher as vagas reservadas em seus cursos.

Outra mudança importante de se destacar é a questão da auto atribuição de cor. Se antes o edital utilizava o termo negros, a partir de 2013 – em função da lei 12.711 de 2012 - utiliza-se os termos “pretos, pardos e indígenas”³⁵. Essa mudança foi de extrema importância, pois segundo Mosma et al., (2012) a confusão de termos acabava por limitar o acesso de pardos pelo sistema de cotas:

[...]Não pode ser o medo da possível estigmatização como “negro” que afasta os pardos desta escolha, porque os futuros colegas dos pardos aprovados não saberão sua modalidade de ingresso, e muitos dos alunos brancos provavelmente presumem que qualquer aluno pardo entrou pela cota para negros de qualquer maneira. Desconfiamos que boa parte dos pardos simplesmente não saiba que pode escolher a categoria “negro”, o que aumentaria bastante suas chances de aprovação, porque fora do âmbito dos movimentos sociais e do mundo acadêmico, a palavra “negro” é geralmente entendida como sinônimo de “preto”. As vagas perdidas por pardos que escolhem a categoria de ingresso “errada” não são necessariamente ocupadas por pretos. Muitas vão para brancos egressos do ensino público porque, em vários dos cursos de mais difícil entrada, poucos (ou nenhum, em alguns casos) daqueles que escolhem a categoria para autodeclarados negros passam pela nota de corte. (MOSMA, et al., 2012, p.146-147).

Outra mudança referente a implementação da lei federal de cotas foi o fato de não ser mais exigido parte do ensino fundamental em escola pública, ficando apenas a necessidade de ter cursado o ensino médio nesta rede de ensino, bem como a delimitação de vagas de acordo com os critérios de renda dos estudantes. O vestibular definiu as vagas da seguinte maneira: Ra) egressos de escolas públicas com renda bruta familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, sem declaração étnico-racial; Rb) egressos de escolas públicas com renda bruta familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, autodeclarados como pretos, pardos ou indígenas; Rc) egressos de escolas públicas com renda familiar bruta maior que 1,5 salários mínimos, sem declaração étnico-racial; Rd) egressos de escolas públicas com renda familiar bruta maior que 1,5 salários mínimos, autodeclarados como pretos, pardos ou indígenas

³⁵ Os estudantes indígenas podem ingressar pela modalidade de cotas na UFRGS de duas maneiras distintas: 1) A partir de um processo de seleção específico (chamado de extra vestibular) onde a UFRGS oferece um acréscimo de vagas em determinados cursos — seguindo o modelo criado em 2002 pelas universidades estaduais do Paraná. O candidato escolhe o curso que irá frequentar juntamente com sua comunidade, para que sua formação possa gerar impactos dentro do espaço em que o estudante está inserido. O certame para os candidatos indígenas é distinto do vestibular padrão — com provas específicas para cada área de conhecimento. O estudante realiza duas provas, uma de língua portuguesa e outra de redação. Para sua aprovação é necessário que ele zere nenhuma das provas.; 2) A partir de 2013 os estudantes indígenas também podem ingressar a partir do vestibular padrão, podendo se candidatar dentro das modalidades que levam em consideração critérios étnico-raciais.

5.1 O ATUAL CURSO DE DIREITO DA UFRGS



Figura 2 – Foto atual da Faculdade de Direito da UFRGS.

Fonte: Thiago Cruz. Disponível em :< <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-e-a-segunda-do-pais-em-aprovacao-na-oab>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

Estima-se que a faculdade de Direito da UFRGS possua em torno de 1.400 estudantes³⁶, distribuídos em dois turnos de aulas: noturno e diurno. Nos últimos seis anos, o número de estudantes que ingressaram no curso duplicou no curso diurno e triplicou no noturno, passando de 140 alunos em 2008, para 350 alunos em 2014. Essa ampliação das vagas ocorreu graças à política do REUNI, que tem por objetivo retomar o crescimento do Ensino Superior a partir de medidas como redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento do número de vagas para ingresso de alunos, principalmente no período noturno.

³⁶Em função da COMGRAD da faculdade de Direito não disponibilizar o número de estudantes do curso se fez esta estimativa a partir dos dados de número de vagas do certame vestibular.

Tabela 3 - Vagas oferecidas em 2014.

Curso	Candidatos	Vagas	Densidade
19 Ciências Jur/Soc - Direito – Diurno	1635	140	12,11
Acesso Universal	1072	98	
Ensino Público com Renda Superior a 1,5 Salários Mínimos	268	10	
Ensino Público com Renda Superior a 1,5 Salários Mínimos e Autodeclarado Preto/Pardo/Índio	94	10	
Ensino Público com Renda Igual ou Inferior a 1,5 Salários Mínimos	198	11	
Ensino Público com Renda Igual ou Inferior a 1,5 Salários Mínimos e Autodeclarado Preto/Pardo/Índio	63	11	
20 Ciências Jur/Soc - Direito – Noturno	1843	210	10,63
Acesso Universal	986	146	
Ensino Público com Renda Superior a 1,5 Salários Mínimos	373	16	
Ensino Público com Renda Superior a 1,5 Salários Mínimos e Autodeclarado Preto/Pardo/Índio	104	16	
Ensino Público com Renda Igual ou Inferior a 1,5 Salários Mínimos	275	16	
Ensino Público com Renda Igual ou Inferior a 1,5 Salários Mínimos e Autodeclarado Preto/Pardo/Índio	105	16	

Informações retiradas do site da COPERSE. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/vestibular/cv2014/DENSIDADE_2014.HTM>. Acesso em: 04/04/2014 às 20:06

Tabela 4 - Vagas oferecidas em 2014

Curso	Vagas	
	Oferecidas	Ocupadas
19 Ciências Jur/Soc - Direito – Diurno		
Acesso Universal	98	98
Ensino Público com Renda Superior a 1,5 Salários Mínimos	10	10
Ensino Público com Renda Superior a 1,5 Salários Mínimos e Autodeclarado Preto/Pardo/Índio	10	10
Ensino Público com Renda Igual ou Inferior a 1,5 Salários Mínimos	11	11
Ensino Público com Renda Igual ou Inferior a 1,5 Salários Mínimos e Autodeclarado Preto/Pardo/Índio	11	11
20 Ciências Jur/Soc - Direito – Noturno	Oferecidas	Ocupadas
Acesso Universal	146	146
Ensino Público com Renda Superior a 1,5 Salários Mínimos	16	16
Ensino Público com Renda Superior a 1,5 Salários Mínimos e Autodeclarado Preto/Pardo/Índio	16	16
Ensino Público com Renda Igual ou Inferior a 1,5 Salários Mínimos	16	16
Ensino Público com Renda Igual ou Inferior a 1,5 Salários Mínimos e Autodeclarado Preto/Pardo/Índio	16	16

Informações retiradas do site da COPERSE. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/vestibular/cv2014/LOTACAO.HTM>>. Acesso em: 04/04/2014 às 20:06

Observa-se que na última seleção do certame todas as vagas para estudantes cotistas foram preenchidas por candidatos que concorriam à reserva de vagas, não havendo repasse de vagas de cotistas para estudantes do acesso universal.

A implementação do REUNI modificou o número de vagas do curso, bem como promoveu interessante manifestação dos estudantes em relação a implementação da política na faculdade. No Jornal “A Toga”, produzido por estudantes e distribuído pelo Centro Acadêmico André da Rocha – CAAR, encontram-se reportagens referentes ao REUNI –

“espaço REUNIÃO” – discutindo as implicações que a mesma teria no curso. No ano de 2011, uma reportagem especial sobre a política trazia explicações de como a mesma seria implementada no curso (com a expansão das vagas no diurno e noturno) e reivindicações dos estudantes em relação ao aumento no número de docentes:

[...] O CAAR, à época, realizou Assembleia Geral sobre o assunto, e os estudantes definiram seu posicionamento a favor da implementação do REUNI na Faculdade de Direito, mas com ressalvas. Entre elas, o acréscimo de 30 professores, e não somente 11. No entanto, mesmo que emenda tenha sido aprovada na reunião do CONSUNI seguinte, não foi incorporada ao projeto encaminhado à reitoria. E ficamos com 11. A outra necessidade imediata, além dos professores, para o aumento de vagas, é a infraestrutura. O prédio do Direito, como bem sabemos, não comporta muito mais alunos do que os que já o frequentam, nem pode passar por reformas estruturais, pelo fato de ser tombado pelo patrimônio nacional. Para passar, portanto, por esse obstáculo, o plano de expansão do Direito requer 25 salas de aula, além de auditório e salas multimídia, dentro no prédio novo que deve ser construído ao lado do atual (ver abaixo), e que será dividido com outros cursos. No projeto desse prédio não há, por exemplo, biblioteca. (A TOGA, 2011, p.7).

Ressalta-se que o envolvimento dos estudantes é de suma importância, pois verifica-se que estes atuam como atores políticos que auxiliam no processo de implementação das políticas.

No mês de maio de 2014, o prédio da faculdade de Direito foi ocupado por um grupo de estudantes em um movimento intitulado “Ocupa Castelinho”, em alusão ao prédio da faculdade ser uma réplica do castelo de *Palais du Rhin*. Segundo os estudantes a ocupação ocorreu por consequência da falta de diálogo entre Universidade e estudantes do curso, principalmente no que dizia respeito às críticas dos estudantes sobre os processos seletivos para novos docentes da faculdade. Os manifestantes reivindicavam: apuração das denúncias de fraude do concurso para professor adjunto da disciplina de Direito Penal e Criminologia; abertura de novo concurso público para o cargo acima citado; elaboração de normativa para regulamentar concursos públicos na Faculdade de Direito; construção de parâmetros globais para os processos seletivos de todos os cursos da Universidade, a ser apresentada ao Conselho Universitário; melhoria no diálogo entre instâncias universitárias e valorização do protagonismo estudantil; devolução de bolsas ao Centro Acadêmico André da Rocha – CAAR; não responsabilização e penalização dos estudantes envolvidos no processo de ocupação do curso.

O movimento ganhou destaque em vários meios de comunicação, diversas matérias foram públicas em periódicos impressos e portais da internet (Correio de Povo, Sul 21 e Zero Hora). Por exemplo, o jornal Zero Hora publicou diversas matérias referentes à ocupação, em

uma delas, intitulada: “Ocupação na UFRGS reflete expansão do curso de Direito - nos últimos anos, foram abertas 11 novas vagas para professor do curso”, alegando que a expansão do REUNI promoveu um aumento no número de processos seletivos de docentes para a faculdade.

No dia 21/05/2014, após reunião do CEPE, houve a anulação do concurso. As justificativas para a revogação foram atribuídas às falhas nas gravações dos áudios da prova oral de um dos concorrentes no concurso. Todavia, a desocupação do prédio da faculdade de direito só ocorreu no dia 04/06/2014. Em entrevista para Eduardo Rosa do jornal Zero Hora, a presidente do CAAR Gabriela Armani afirmou:

— A gente sai com unidade, porque se formou um grupo que quer atuar e quer melhorias na universidade. Está sendo organizada uma agenda de mobilizações. A gente está desocupando, mas a luta continua — afirma, acrescentando que a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae) confirmou a entrega de bolsas que foram pedidas pelos alunos. Gabriela diz que os alunos devem prosseguir com os debates em outras instâncias. Será feito contato com o Ministério Público Federal (MPF) em breve e, ainda em junho, uma assembleia avaliará a ocupação. O fortalecimento do CAAR é visto como um dos reflexos da mobilização. (ROSA, 2014).

Demonstra-se assim que o perfil dos estudantes curso é de jovens engajados na luta política dentro da universidade — assim, encontram-se semelhanças entre estes os estudantes que faziam greve dentro da faculdade na década de 1930. Observa-se que os alunos compreendem seu papel e importância dentro deste espaço político, e que estão se mobilizando para conquistar mais voz dentro da unidade.

6. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

A pesquisa descrita tentou produzir dados quanti e qualitativos. Os dados recolhidos se caracterizam de maneira não probabilística e a escolha do grupo foi intencional. O levantamento do material ocorreu através da aplicação de questionários com questões abertas, fechadas e mistas.

A escolha por este tipo de instrumento foi feita em função de suas vantagens, segundo Gerhardt, et.al. (2009) a aplicação de questionários possibilita: 1) Economia de tempo e capacidade de atingir maior número de pessoas; 2) Respostas rápidas e precisas; 3) Sentimento de liberdade para responder o que pensa, pois há anonimato dos respondentes; 4) Menor risco de distorções das respostas por parte do pesquisador; 5) Uniformidade na hora de avaliar o instrumento. As autoras também ressaltam as desvantagens da aplicação deste tipo de instrumento: 1) Pequeno retorno dos questionários aplicados; 2) Grande número de perguntas sem repostas; 3) Impossibilidade de auxiliar os respondentes em perguntas mal compreendidas; 4) Influência de uma questão sobre outra; 5) Exigência de um universo homogêneo.

Levando em consideração as desvantagens da aplicação de instrumentos e a exigência de uniformidade em relação ao universo de entrevistados, esta pesquisa tentou focar nos estudantes ingressantes dos anos de 2011 e 2013. A escolha por estes grupos se deu pelo fato de ambos vivenciarem o processo de implementação das políticas de AA e de expansão de vagas do Reuni.

Os alunos ingressantes no ano de 2011 foram selecionados por serem os últimos que ingressaram com o número reduzido 140 vagas, isto é, foram a última turma antes da expansão. Os alunos ingressantes no ano de 2013 foram selecionados em função de terem vivenciado os debates referentes à constitucionalidade das cotas raciais no STF e as discussões referentes à renovação das políticas de cotas na UFRGS, todas ocorridas no ano de 2012. Além disso, estes estudantes ingressaram em um momento de expansão de vagas - 140 para 350. Cabe ressaltar que alguns estudantes de outros anos (2008, 2009, 2010 e 2012) que cursavam disciplinas com os alunos supracitados também responderam aos questionários, destaca-se que todos os respondentes ingressaram após a implementação das políticas de cotas na UFRGS.

A análise dos questionários foi produzida seguindo os pressupostos de Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2010). Para a autora a organização da análise se dá em

três frases, sendo a primeira a pré-análise. Esta consiste na organização do material, estabelecendo um programa - flexível, porém preciso – que auxilia na sistematização das operações que serão efetuadas ao longo do trabalho.

Bardin (2010) afirma que esta fase possui três missões: escolha dos documentos a serem analisados, definição dos objetivos e indicadores que fundamentarão a análise. Nossa pré-análise iniciou a partir de leituras teóricas sobre o tema das AAs e relações raciais no Brasil, bem como leituras de trabalhos acadêmicos que entrevistaram estudantes cotistas e estudantes negros. Tal processo possibilitou a elaboração do projeto de pesquisa e do instrumento que foi aplicado como pré-teste a um grupo de cinco estudantes do curso de direito. O pré-teste serviu como um norteador para a aplicação do instrumento final, auxiliando na reelaboração de certas questões, adição e ou/exclusão de outras.

Os questionários finais foram aplicados entre os dias 22/11/13 e 27/11/13³⁷ em dois grupos de 70 estudantes e um grupo de 10, totalizando assim 150 estudantes. Pessoalmente foram apresentados os objetivos da pesquisa e o termo de compromisso esclarecido (APÊNDICE A). Não foram todos os estudantes que aceitaram participar da pesquisa, de modo que 84 estudantes se prontificaram em responder os instrumentos. Faz-se importante ressaltar que aplicar os questionários de maneira impressa foi importante, os estudantes se sentiram a vontade de riscar e escrever em cima das questões. Acredita-se que estes buscavam demonstrar de maneira precisa à maneira como se posicionavam em relação políticas, acrescentando assim critérios mais qualitativos aos instrumentos. Os questionários respondidos construíram o corpus de análise desta dissertação. Feito isso, passou-se para a segunda fase da análise de conteúdo: *exploração do material*, onde fora produzida a codificação dos dados. Codificar significa tratar o material coletado, através de regras precisas, os dados brutos do texto são agregados em unidades que fornecem uma representação de seu conteúdo. O processo de codificação compreende três regras: o recorte, que segundo Bardin (2010) é a escolha das unidades; a enumeração, definição das regras de contagem/classificação; e a agregação, escolha das categorias.

Após a aplicação dos questionários contou-se com a orientação do Núcleo de Auxílio em Estatística da UFRGS – NAE que auxiliou na reunião e codificação estatística. A partir das orientações do grupo, os dados foram codificados em números e tabulados no Excel para que posteriormente fossem produzidas as porcentagens, variáveis e desvios padrão no programa Statistical Package for the Social Sciences — SPSS. Como o programa fornece os

³⁷ Agradeço ao Prof. Dr. Fabio Costa Morosini pelo contato com docentes e estudantes do curso de Direito, sua ajuda foi de extrema importância para a aplicação dos questionários.

dados de maneira separada, organizou-se tabelas (APÊNDICE C) para que fosse possível a comparação quantitativa dos posicionamentos dos estudantes na frequência geral e variáveis selecionadas.

As variáveis utilizadas para análise são as de cotas (cotistas/não cotistas) e raça (brancos/negros). Escolheu-se por estas variáveis em função de que ambas abrangem grupos distintos de beneficiários das políticas de cotas na universidade. Nenhum questionário foi respondido por estudantes indígenas e o instrumento respondido por 1 estudante amarelo foi considerado nas frequências gerais e na análise de cotistas e não cotistas, todavia o mesmo fora desconsiderado na variável raça.

Todas as questões em aberto foram digitadas em arquivos distintos de *word*. A codificação destas questões foi feita a partir da Unidade de Contexto – que segundo Bardin (2010) pode ser a frase, a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento e o documento. De acordo com as respostas dos estudantes, se organizou as unidades de contexto em torno das palavras, frases e acontecimentos. A partir disso formularam-se as categorias e subcategorias de análise, Bardin (2010) define a categorização como: “[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” (BARDIN, 2010, p.145.) Portanto, os elementos das mensagens foram separados a partir de unidades de contextos e categorizados considerando as perguntas que foram feitas aos estudantes (*categorização a priori*). As subcategorias foram organizadas de acordo com as respostas dos estudantes para a questão.

Passou-se assim para a terceira última fase de análise: tratamento dos resultados e interpretações: neste momento os dados brutos foram tratados de modo a serem significativos e válidos. A partir das operações estatísticas foi possível a síntese dos resultados e suas inferências/interpretações.

No que toca à autoatribuição de cor dos estudantes, utilizou-se nos questionários as categorias existentes nos questionários do IBGE (branco, preto, pardo, amarelo e indígena), todavia, para a análise dos dados, se agrupou os estudantes dentro de duas categorias: brancos e negros³⁸.

³⁸ Como dito no capítulo teórico, acredita-se que a categoria *negro* esteja relacionada à concepção de raça que é um constructo social e não de cor, assim, esta categoria abrange indivíduos pretos e pardos.

6.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

Foram respondidos 84 questionários, destes 81% declararam ser não cotistas e 19% cotistas. Analisando a partir da variável raça, 84% dos estudantes se auto classificaram como brancos e 14% como negros, apenas um dos entrevistados se identificou na cor amarela. Nota-se que em relação à raça, metade dos estudantes negros (6) são cotistas, entre os brancos 15 declararam estar na mesma condição. Observa-se assim, que há estudantes negros que não são cotistas, contrariando assim a concepção existente nos espaços de socialização dos estudantes que pressupõe que todos os estudantes negros são cotistas.

Tabela 5 - Perfil dos estudantes: variável raça relacionada às cotas.

Raça → Cotista ↓	Branco		Negros		Total	
	N	%	n	%	N	%
Não	61	85	6	50	66	81
Sim	10	15	6	50	16	19
Total	71	100	12	100	83	100

*1 questionário de estudante autodeclarado amarelos não foi considerado na variável raça

44% dos questionários foram respondidos por mulheres, 50% por homens e um total de 6% deixou a questão em branco – todavia estes alunos responderam o restante do questionário. Ressalta-se que alguns respondentes escreveram que não se classificam dentro das categorias binárias de homem/mulher, demonstrando conhecimento sobre discussões de gênero. Quando a variável cotas é utilizada, verifica-se que mais homens (11) cotistas foram entrevistados em comparação a mulheres (4).

Apenas dois estudantes, brancos e não cotistas, declararam possuir necessidades especiais. A maior parte dos estudantes (84,5%) declarou estar solteira, na variável raça metade dos estudantes afirma estar casado/em união estável.

A idade dos entrevistados varia entre 16 a 58 anos. A maioria dos estudantes (72%) declarou ter de 16 a 24 anos. Esta porcentagem diminui gradativamente com o aumento da idade, chegando apenas a 3% de respondentes com mais de 41 anos. Quando se utiliza a variável cotas, nota-se que 64% dos respondentes cotistas possui idade superior a 25 anos, porcentagem similar foi encontrada na variável raça. Isto significa que os alunos cotistas e negros entrevistados, em sua maioria, estão acima da faixa etária considerada adequada para o ingresso na universidade de 17 a 24 anos.

Em relação ao local de nascimento, mais da metade (64%) dos entrevistados são da grande Porto Alegre - POA, o restante nasceu no Rio Grande do Sul ou em outros estados. Verifica-se que a maioria dos estudantes reside em Porto Alegre (88%), sendo pequeno o número de moradores em outras cidades, a segunda cidade mais citada nos questionários foi Canoas, na região metropolitana de POA

A maioria dos respondentes se considerou pertencente à classe média (52,5%) e média alta (34,1%). Os demais se classificaram dentro da classe média baixa (11%). Ressalta-se que não há disparidades proporcionais entre a frequência geral das respostas e a variáveis selecionadas, os estudantes cotistas e estudantes negros se declararam, em sua maior parte nas mesmas categorias que os estudantes não cotistas e brancos. Tanto que, apenas um estudante se declarou dentro da classe alta, bem como um se declarou na classe baixa, ambos não cotistas e brancos.

Questionados sobre atividades em que participam, tanto na frequência geral, como nas variáveis raça e costas, uma proporção de 21% a 25% dos respondentes declarou participar de: movimento estudantil, grupos religiosos, grupos artísticos, grupos esportivos e/ou ação comunitária. Dois estudantes afirmaram participar do Serviço de Assessoria Jurídica Universitária da UFRGS – SAJU, ambos brancos e não cotistas. Outras respostas distintas, que apareceram em menor porcentagem são de 1 estudante que declarou fazer parte de um coletivo feminista e 2 que participam de movimentos sindicais.

Observa-se que um quarto dos estudantes entrevistados afirma ter frequentado outro curso de nível superior. Nas variáveis cotas e raça, percebe-se que o número de estudantes que frequentaram aulas de outros cursos permanece proporcional (25%). Em relação ao curso feito anteriormente, 32% dos estudantes assinalaram Administração, o restante se dividiu em áreas como Engenharias, Economia, Publicidade e Propaganda, Biomedicina, Medicina, Letras, etc. Sobre a instituição em que cursaram tais faculdades a UFRGS aparece em metade das respostas, seguida por PUCRS e USP e por instituições como Universidade Católica de Brasília – UCB, Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA, Unilasalle, Unisinos e UNESP.

Faz-se interessante observar que alguns dos entrevistados estão cursando sua segunda graduação, caso de um respondente que atua como médico, um segundo como engenheiro e um terceiro como administrador – tais conclusões foram retiradas com base nas respostas que estes estudantes deram em relação a seu atual trabalho. Outro aspecto é o fato de alguns estudantes fazerem duas graduações ao mesmo tempo, caso de um aluno que afirma também estar matriculado no curso de Publicidade e Propaganda em uma instituição privada.

Nesse sentido, salienta-se que muitos estudantes das classes médias/altas procuram uma dupla formação, muitas vezes por interesse próprio, outras vezes por mais oportunidades no mercado de trabalho. Isso ocorre por consequência da inflação de diplomas dos últimos anos. Mesmo que tal situação não seja uma regra, em função da dificuldade de se manter em dois cursos de graduação concomitantemente, ela deve ser analisada em relação a políticas universitárias. Ao ocupar duas vagas – em uma instituição pública e privada – o jovem pode estar retirando a possibilidade de acesso de outro indivíduo de cursar uma instituição de ensino superior pública.

75% dos entrevistados afirmou estar trabalhando. Dentre estes, 53% faz estágio remunerado em firmas de advocacia, 19% trabalha como servidor público e 9% possui bolsa de pesquisa na Universidade. Os demais se dividem em ocupações como serviço militar, medicina, emprego com carteira assinada, profissional liberal, emprego no comércio.

Interrogados se necessitavam contribuir para o sustento de suas famílias, 65% dos entrevistados responderam que não contribuem, 35% responderam que contribuem. Utilizando a variável cotas, nota-se uma disparidade: enquanto 29% dos não cotistas auxiliam no sustento familiar, 60% dos cotistas contribuem nas contas da casa. Na variável raça encontra-se proporção maior: 27% dos brancos auxiliam na renda familiar, enquanto 75% dos negros fazem o mesmo. Isto é, pode-se afirmar que a proporção de estudantes entrevistados cotistas e negros que contribui para o sustento familiar é muito maior do que a de estudantes não cotistas e estudantes brancos.

Resumindo: o perfil dos estudantes brancos é de não cotistas. A idade varia entre 16 a 24 anos (81%), se declaram solteiros (91%), mais da metade dos estudantes nasceu e reside em POA, estes se caracterizam entre classe média/média alta. 25% destes respondentes já frequentaram aulas em outros cursos de graduação. Mais da metade (56%) dos estudantes trabalham, em sua maioria são estagiários em firmas de advocacia. 27% destes auxiliam no sustento familiar.

Já o perfil dos estudantes negros difere, o grupo se divide pela metade entre cotistas e não cotistas. A maioria dos estudantes (64%) tem idade superior a 25 anos. Mais da metade dos estudantes nasceu e reside em POA, estes se caracterizam entre classe média/média alta. Metade dos estudantes declara estar casada/união estável. Destes estudantes, 75% declaram auxiliar no sustento familiar. Em relação ao mercado de trabalho, 45% atua como servidor público e 36% faz estágio em firmas de advocacia.

6.1.2 PERFIL FAMILIAR

Análises do IBGE e Ipea demonstram que há disparidades entre os anos de estudo da população branca e negra no Brasil (CAMARANO et al., 2006). Observando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (1995-2009) e do Exame Nacional de Ensino Médio – Enem, Andrade (2009) demonstra que 50% da população jovem (18 – 24 anos) não teriam condições de acessar ao Ensino Superior no ano de 2009. Levando em consideração critérios de cor, os dados demonstram que 28% de pessoas “não brancas”³⁹ não conseguiram concluir o ensino fundamental, enquanto o percentual de pessoas brancas na mesma situação é de 14%. Há uma inversão no ensino superior, 28% dos brancos tiveram acesso a este nível de ensino em comparação a 11% de “não brancos”. Observando a comparação dos dados de 1995 a 2009 nota-se um aumento na porcentagem de estudantes “não brancos” no ES. Na década de 1990, apenas 2% destes indivíduos tiveram acesso às IES, no final da primeira década do séc. XXI este número subiu para 11%.

Tais disparidades em relação ao acesso às IES acabam resultando no processo em que muitos estudantes negros são os primeiros membros de sua família a ingressar nestes espaços educacionais. Desse modo, formulou-se uma questão referente a este tema para os estudantes, com o objetivo de saber como tal situação se apresentava entre o grupo entrevistado:

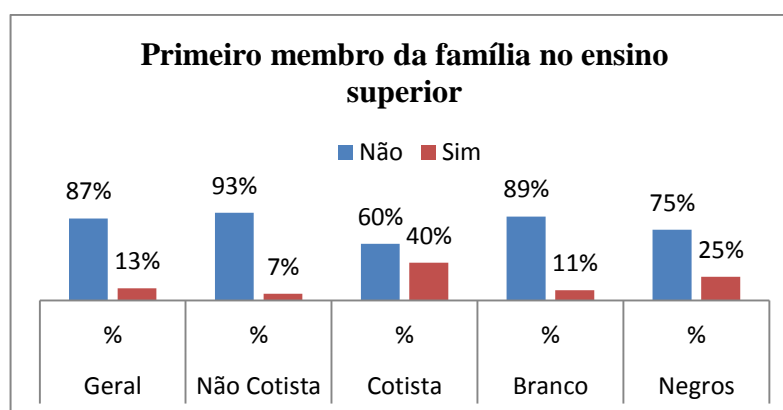


Gráfico 1 - Primeiro membro da família no ensino superior

Fonte: a autora.

Na frequência geral, 87% dos respondentes afirmaram que não era o primeiro membro da família a ingressar no ensino superior. Quando se desdobra tal questionamento entre as variáveis cotas e raças encontram-se desigualdades nas respostas. Enquanto 7% dos não

³⁹ A autora utiliza em seu artigo os termos “branco” e “não-branco”. Por branco ela entende 48% da população que a autodeclarou branca nos dados do PNDA. Por “não-branco” ela entende a junção de pardos (44%), pretos (7%) e indígenas (0,2%) totalizando 51,2% da população.

cotistas afirmam que são os primeiros a cursar o nível superior, entre os cotistas o percentual atinge 40%. Na variável raça 11% dos brancos afirmam serem os primeiros membros da família em relação a 25% dos negros. Verifica-se que nos questionários respondidos há maior disposição dos estudantes cotistas e estudantes negros serem os primeiros membros de sua família a ingressarem no ensino superior. Tal informação se confirma quando se observa a escolaridade dos pais dos respondentes.

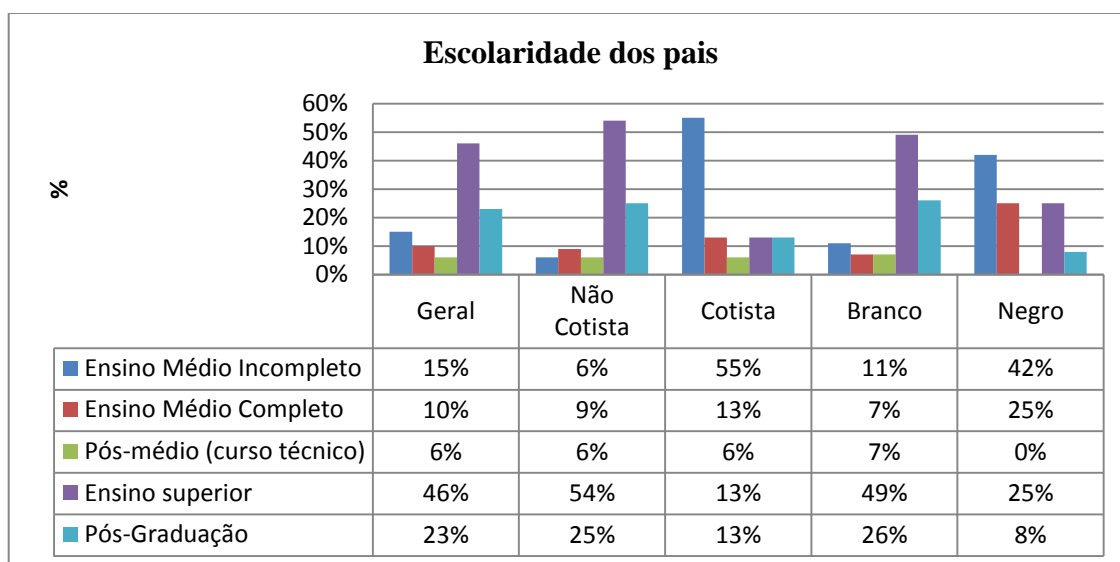


Gráfico 2 - Escolaridade dos pais dos estudantes

Fonte: a autora.

Quando considerada a variável cotas, nota-se disparidade de proporção em relação aos estudantes cotistas e não cotistas. 56% dos pais de estudantes cotistas não concluíram o ensino médio. No ensino superior encontra-se outro distanciamento, 12% dos pais de estudantes cotistas chegaram a este nível de ensino em comparação a 54% de estudantes não cotistas. Dessa maneira, reforça-se a concepção de que os pais de estudantes cotistas possuem menor grau de escolaridade do que os de estudantes não cotistas. Utilizando a variável raça, novamente há variação nas respostas. Isto é, há uma tendência dos pais de estudantes negros e estudantes cotistas terem menos anos de estudos que os de estudantes brancos e estudantes não cotistas. Segundo dados da pesquisa sobre semelhanças e diferenças no ciclo de vida por regiões e cor/etnia, feita por Camarano et al., (2006):

A escolaridade mais baixa dos homens negros em relação aos brancos leva a que, entre outros fatores, os primeiros obtenham postos de trabalho mais precários e de menor remuneração. Comparando as rendas dos trabalhos, padronizadas pelo número de horas trabalhadas de todos os tipos de trabalho, Soares (2000) mostrou que, em média, em 1998, os homens pretos recebiam um salário médio equivalente a

quase a metade, 46%, do recebido pelos homens brancos. (CAMARANO, et al., 2006, p.82).

Sobre a atual ocupação dos pais, encontram-se variadas respostas. No geral, os registros que mais apareceram foram: 10% servidor público, 8% advogado, 7% comerciantes, 7% aposentados, 6% médico e 6% engenheiro.

Entre estudantes cotistas 19% dos pais são comerciantes, 12% motoristas, 12% pedreiros, com menor registro (6% cada) aparecem profissões que não necessitam de muitos anos de instrução, como caseiro, cozinheiro, autônomo. Todavia, também há registros de pais que trabalham como juiz, médico, militar, servidor público, etc.

Considerando a raça, os estudantes negros marcaram que 17% dos pais são servidores públicos, 17% autônomo, 8% bancário, outros registros foram de cozinheiro, pedreiro, técnico em informática. Observa-se que os pais de estudantes negros trabalham em áreas que necessitam menos anos de instrução.

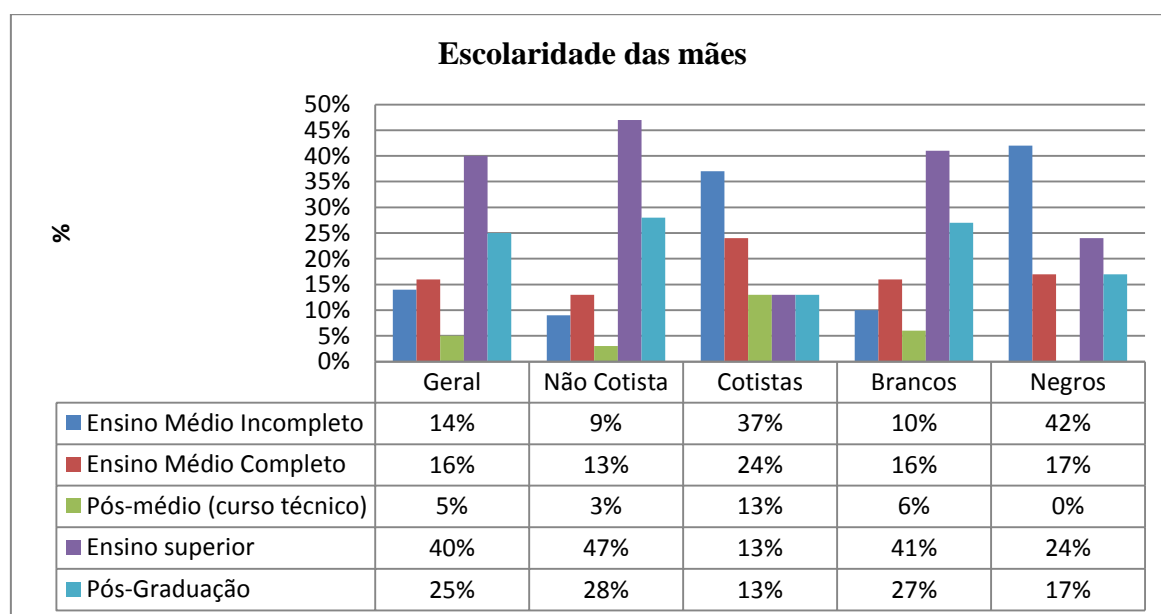


Gráfico 3 - Escolaridade das mães

Fonte: a autora

Sobre o grau de escolaridade das mães: quando considerada a variável cotas, encontram-se desigualdades nas respostas de cotistas e não cotistas. 37% das mães de estudantes cotistas não concluíram o ensino médio, enquanto entre os estudantes não cotistas, apenas 9%. Outra disparidade verifica-se no ensino superior: 13% das mães de estudantes cotistas chegaram a este nível de ensino, em relação a 47% das mães de estudantes não cotistas. Já na variável raça, 42% das mães de estudantes negros não concluíram o ensino médio, tal proporção fica

em 10% para os estudantes brancos. 41% das mães de estudantes brancos possuem curso superior contra 24% das de estudantes negros. Afirma-se que proporcionalmente as mães de estudantes não cotistas e estudantes brancos possuem maior nível de escolaridade do que as mães de estudantes cotistas e de estudantes negros.

Sobre a ocupação das mães, 20% dos respondentes afirmam que as mães são donas de casa, seguidos por 10% de mães que atuam como docentes, 8% servidoras públicas, 6% contadoras, com 5% cada advogada e arquiteta. O restante se divide nas mais diversas ocupações. Nas variáveis cotas e raça aumenta a proporção de mães como donas de casa 31% e 33%, é possível que isso se deva ao menor nível de escolaridade. Fato interessante de se destacar, o único registro de mãe desempregada é de um estudante negro.

A respeito da composição familiar, 54% dos estudantes afirmam possuir um irmão, 24% dois irmãos, 16% três ou mais irmãos e 6% nenhum irmão. Detecta-se que os estudantes cotistas possuem tendência de famílias mais numerosas com três ou mais irmãos (31%), em comparação aos estudantes não cotistas (12%). Mesma situação se encontra na variável raça, 33% dos estudantes negros possuem mais de três irmãos em relação a 13% dos estudantes brancos. Desta forma, observa-se que a composição o tamanho familiar dos estudantes cotistas e dos estudantes negros entrevistados é maior que a de não cotistas e brancos. Nenhuma das famílias é beneficiária de políticas sociais.

Resumindo, entre os estudantes brancos apenas 11% afirmam ser o primeiro membro da família a ingressar em uma IES. Em relação à escolaridade, verifica-se que a maioria dos pais destes estudantes cursou o ensino superior e/ou pós-graduação. As profissões dos pais variam, tendo uma maior frequência em áreas que necessitam maior grau de formação advogados (10%), servidores públicos (9%), médicos (7%), engenheiro (6%). Com apenas um ou dois registros aparecerem outras profissões de nível superior, bem como profissões que não necessitam elevado grau de ensino como pedreiro e motorista. Sobre a escolaridade das mães, as maiores porcentagens estão no ensino superior (47%) e pós-graduação (27%). 19% declararam que as mães são donas de casa, o restante varia em distintas profissões como professoras (10%), servidoras públicas (7%), médicas (6%), comerciantes (6%), dentistas (4%), administradoras (3%), etc. Com apenas um ou dois registros apareceram outras profissões de nível superior, bem como profissões que não necessitam elevado grau de ensino como costureira e esteticista.

Já entre os estudantes negros, 25% afirmam ser o primeiro de sua família no ES. Em relação à escolaridade, verifica-se que boa parte dos pais destes estudantes não concluiu o ensino médio (42%). As profissões dos pais variam entre áreas que necessitam de formação

específica e áreas que não necessitam. Sobre o grau de escolaridade das mães, as maiores porcentagens estão no ensino médio incompleto (41%) e ensino superior completo (25%). 33% declararam que as mães são donas de casa, o restante varia em distintas profissões como servidoras públicas (16%), professora (8%), enfermagem (8%), auxiliar de serviços gerais (8%), costureira (8%), etc.

6.1.3 POSICIONAMENTO DOS PAIS PERANTE AS AÇÕES AFIRMATIVAS:

Após as perguntas de caráter pessoal e descritivas de perfil, iniciaram-se os questionamentos referentes às políticas de ação afirmativa. A primeira pergunta relacionada ao tema tinha como título: “Como seus pais se posicionam em relação a Políticas de Ações Afirmativa para o ingresso no Ensino Superior?”. Tal questão foi feita com o intuito de descobrir se este tipo de assunto é discutido dentro do círculo familiar. De modo que, as opções de respostas apresentadas aos estudantes iam de totalmente a favor de cotas raciais e sociais, parcialmente a favor (posicionamento favorável a apenas uma das políticas de cotas), totalmente contra as políticas de cotas e não sei responder.

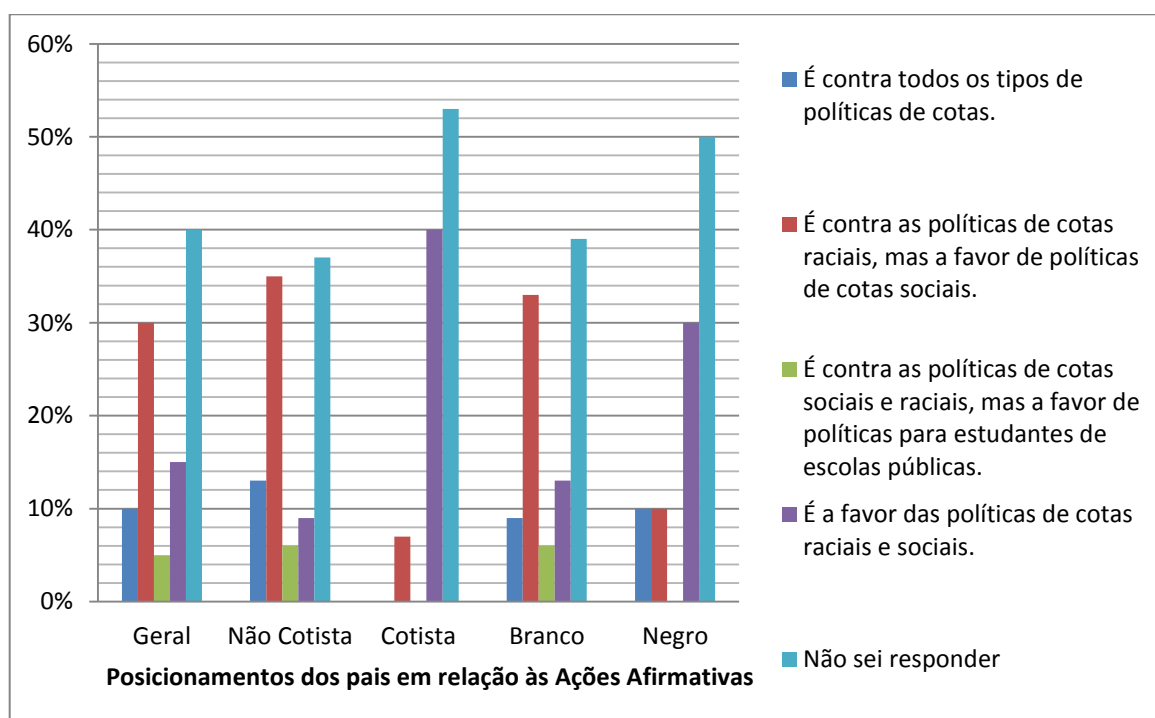


Gráfico 4 - Posicionamentos dos pais em relação às Ações Afirmativas

Fonte: a autora

Sobre o posicionamento do pai, na frequência geral, verifica-se que 40% dos estudantes alegaram não saber como o mesmo se posiciona em relação a tais políticas; seguido por 29,5% dos estudantes que afirmam que os pais são “contra as políticas de cotas raciais, mas a favor de políticas de cotas sociais”. Em relação ao posicionamento da mãe, na frequência geral, 33% dos estudantes alegam que não sabem como estas se posicionam; 30% afirmam que as mães são “contra as políticas de cotas raciais, mas a favor de políticas de cotas sociais”.

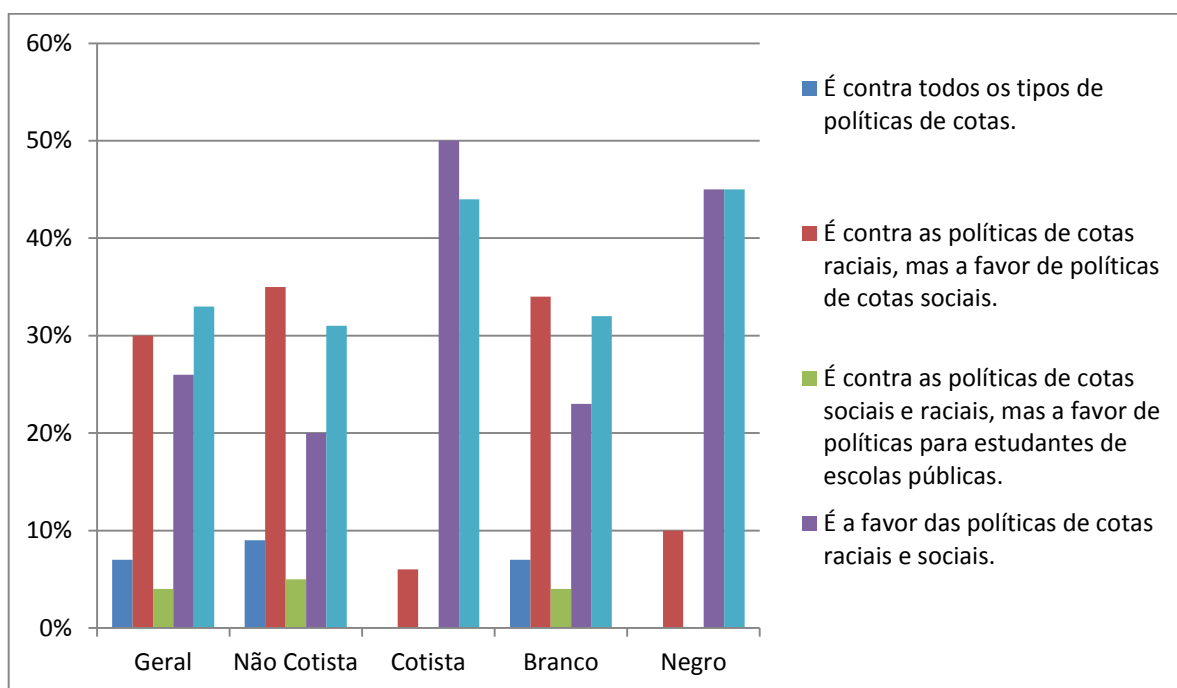


Gráfico 5 - Posicionamentos das mães em relação às Ações Afirmativas

Fonte: a autora

Observa-se que a boa parte dos estudantes não dialoga com os familiares sobre o tema, todavia tal porcentagem é maior com os pais do que com as mães. Entre os estudantes que sabiam o posicionamento dos pais, verifica-se que a maioria das respostas é negativa em relação às políticas de cotas raciais, podendo variar o posicionamento entre cotas sociais e cotas para estudantes oriundos do ensino público. O que chama atenção, dentre as respostas, é que o número de mães a favor de cotas raciais e sociais é superior ao de pais: 26% para 15%. Observando o critério de raça, nota-se que 23,5% das mães de estudantes brancos se posicionam a favor de cotas raciais e sociais, em comparação a 13,5% de pais na mesma situação. Outro dado a ser destacado é o fato de apenas familiares de estudantes não-cotistas se posicionam contra qualquer tipo de cota na Universidade.

Acredita-se a maior aceitação das mães em relação às Políticas de Ação Afirmativa pode estar relacionada a uma maior sensibilidade – por vivenciar situações de discriminação/preconceito – deste grupo ao tema de políticas compensatórias, pois historicamente as mulheres foram subordinadas no País, e também são beneficiárias deste tipo de ação política.

6.2 EDUCAÇÃO BÁSICA

Na frequência geral, a maioria dos estudantes cursou o ensino fundamental em escolas particulares (61%), o restante (31%) ensino público, poucos alunos afirmaram estudar tanto em ambas as redes de ensino. Considerado as variáveis cotas e raça, nota-se que o número de estudantes cotistas e negros que cursaram o ensino fundamental em escola pública é alto, 75% para os cotistas e 67% para os estudantes negros, destoando assim da frequência geral.

No nível médio, como é exigência do certame vestibular, todos os estudantes cotistas cursaram a rede pública. Chama a atenção que 21% dos estudantes não cotistas alegam também ter estudado em escolas públicas, 69% cursou este nível de ensino na rede privada. Na variável raça, 75% dos estudantes negros cursaram o ensino médio na rede pública, contra 30% dos estudantes brancos. A proporção inverte quando se analisa a quantidade de estudantes que cursou a rede particular, 60% dos brancos contra 25% dos negros. Confirma-se assim que estudantes cotistas negros vivenciam a tendência de estudar em escolas públicas.

6.2.1 VIVÊNCIAS DE RELAÇÕES RACIAIS EM SEU COTIDIANO:

Apple (2012) afirma que a educação é um espaço de luta, sendo a escola um microcosmo da sociedade em que vivemos – as relações existentes dentro do meio social também se fazem presentes dentro dos espaços escolares. No contexto brasileiro, vivenciamos *um processo de escolarização*. Há poucos anos houve a massificação da educação básica pública, garantindo assim acesso a populações que historicamente foram excluídas dos espaços educacionais. Os dados de Andrade (2009) demonstram disparidades em relação à permanência dos estudantes brancos e negros no ensino fundamental, enquanto 14% dos brancos não conseguem concluir este nível de ensino, o número aumenta para 28% entre a população negra. Ciconello (2008), afirma que no ensino médio também há um abismo, em relação ao acesso e permanência de estudantes e brancos. A diferença da taxa líquida de matrículas entre os grupos fica em torno de 22%. Portanto, observa-se que a população negra ainda luta pelo acesso e permanência à educação básica, bem como há uma tendência dos estudantes negros ingressarem mais em escolas públicas que em particulares. Perguntou-se aos estudantes se estes possuíam colegas de cor distinta da sua no processo de escolarização:

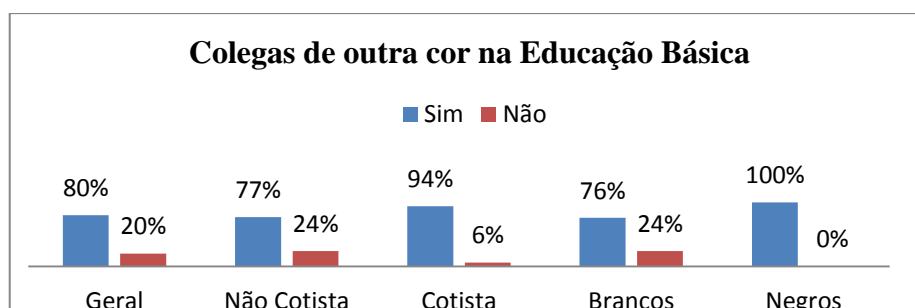


Gráfico 6 - Colegas de outra cor na educação básica

Fonte: a autora

Os dados acima demonstram que 20% dos estudantes entrevistados não tiveram colegas de outra cor na educação básica. Quando observadas as variáveis, nota-se que entre os estudantes brancos e negros há diferenças. 24% dos brancos afirmam não ter estudado com colegas de cor distinta, enquanto todos os estudantes negros estudaram com pessoas de outras cores.

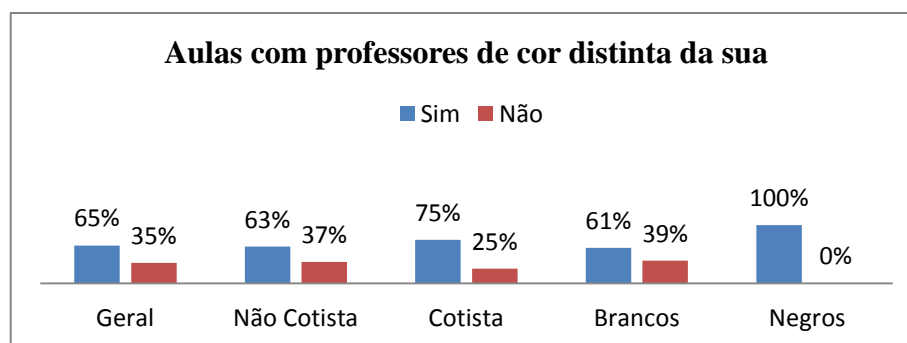


Gráfico 7 - Aulas com professores de cor distinta da sua.

Fonte: a autora

Observando a tabela verifica-se que 39% dos estudantes brancos não tiveram professores de cor diferente da sua. Reforça-se assim a perspectiva de que há poucos docentes negros atuando na educação básica – em ambas as redes de ensino. Tal desigualdade não é espantosa, pois como visto anteriormente o número de negros que tiveram acesso à formação em educação superior subiu de 2% na década de 1990 para 11% no final da década de 2000, isto é poucos docentes negros eram formados pelas Universidades.

A ausência de professores e colegas negros no processo de formação dos indivíduos brancos é preocupante. As escolas são locais de *formação de identidade*, os estudantes passam muito tempo dentro de sala de aula convivendo com colegas e professores. O convívio com pessoas de diferentes cores e culturas traz qualidade e enriquece os processos de aprendizagem dos indivíduos, possibilitando uma formação que valorize e respeite o diferente/a diferença e constitua novos laços entre os sujeitos.

Acredita-se que a presença de professores e colegas negros é significativa na formação dos estudantes brancos, principalmente no que diz respeito à diversidade étnico-racial. Em pesquisa sobre os projetos políticos pedagógicos que discutem relações raciais em Belo Horizonte, Santana (2001) afirma que a temática das relações raciais está muito presente nas escolas do município, tal situação se deve a intervenção de docentes negros que buscam abordar temas referentes à valorização da cultura afro-brasileira e dos estudantes negros:

A figura do professor negro é peça chave para realização dos projetos. Em sua maioria, esses projetos são propostos e encaminhados por esses sujeitos identificados com a causa antirracista e auto classificados como negros. [...] Nesse sentido, a atuação de professores negros no ambiente escolar, nas escolas estudadas, representa um pedaço do longo caminho que os projetos no campo das ações anti discriminatórias devem trilhar no país. (SANTANA, 2001, p.50).

Segundo a pesquisadora, os professores negros contribuem em atividades e projetos que alteram a realidade escolar. Por vivenciarem situações de preconceito e discriminação, trazem suas vivências e trajetórias de vida para o espaço educacional, bem como o fato de muitos destes docentes participarem de reuniões e discussões do movimento negro acaba por refletir em leituras e reflexões teóricas sobre o tema. Desse modo, afirma-se que a maioria destes docentes assumem uma postura positiva em relação às discussões de temas como raça e luta antirracista.

Em geral, são os professores negros que trabalham com perspectiva de introduzir e valorizar a cultura negra e seu papel – fundamental - na constituição da nação brasileira, recuperando assim memórias coletivas que foram silenciadas/apagadas dos currículos. Tal posicionamento é de extrema importância, pois por muitas décadas os conteúdos escolares apresentaram uma história eurocêntrica. Historicamente os currículos brasileiros fortaleceram uma identidade como a padrão e outras como *exceções* ou *exóticas*. Tal concepção é corroborada pela necessidade de aplicação das leis nº 10.639 e nº.11.645, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares – estas leis são resultado de uma demanda histórica de reconhecimento dos movimentos negro e indígena.

Destaca-se que a importância de convívio com docentes negros é o fato de muitos docentes brancos possuírem receio de trabalhar com a temática de raça/cultura africana em sala de aula. Acredita-se que os professores não façam isso por má vontade, mas sim em função de falta de qualificação acadêmica para trabalhar com o tema, pois mesmo nos cursos de História, a existência de disciplinas obrigatórias sobre continente africano é algo novo. Outro motivo para o receio de discutir o tema são as intensas contradições e debates sociais referentes à concepção de que o Brasil é uma democracia racial, não havendo diferença de tratamento entre brancos e negros, etc. Coelho (2012) argumenta que:

Professores mal formados acabam por lidar com situações de discriminação como se profissionais não fossem. Recorrem, frequentemente, às suas próprias convicções, à sua experiência de vida ou à noção de justiça para resolver as questões com que se deparam. [...] Tais situações têm contribuído para a formação de gerações de crianças que possuem visões distorcidas sobre a população negra. Aqui, tanto quanto na situação inicialmente apontada, o sistema educacional não trabalha no sentido de romper com a reprodução do preconceito e discriminação. A propalada “educação crítica”, “formadora do cidadão” reitera o mito das três “raças” – segundo o qual o branco foi responsável pela civilização – e as distorções que o senso comum construiu acerca das populações não brancas. (COELHO, 2012, p.119) .

O intuito desta análise não é o de generalizar e afirmar que professores negros são melhores que professores brancos no ensino de determinadas disciplinas ou temas. O que se afirma é que há uma tendência de certos professores trabalharem de maneira simplista com esta temática. De modo que, a interação com pessoas de outras cores e culturas traz múltiplas oportunidades de leituras e aprendizagens tanto para docentes como para os próprios alunos. Por fim, acredita-se na perspectiva de escola descrita por Moreira e Candau (2003): um ambiente que respeite a pluralidade de culturas, abrindo “espaços para a manifestação e valorização das diferenças.” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.161). Um local que proporcione aos estudantes múltiplas lentes para a análise da realidade, que fortalece a autoestima de seus alunos e tenha sensibilidade trabalhar com temas que são - por muitas vezes – silenciados, como por exemplo, a discriminação racial.

Em relação à vivência de discriminação no processo de escolarização, a maioria dos estudantes (57%) afirmou não ter presenciado situações desta natureza. Nota-se que tal porcentagem reduz quando observados os critérios de cotas e raça. Isto é, o número de estudantes cotistas e estudantes negros que vivenciaram algum tipo de discriminação em seu processo de escolarização são maiores do que dos estudantes brancos e estudantes não cotistas.

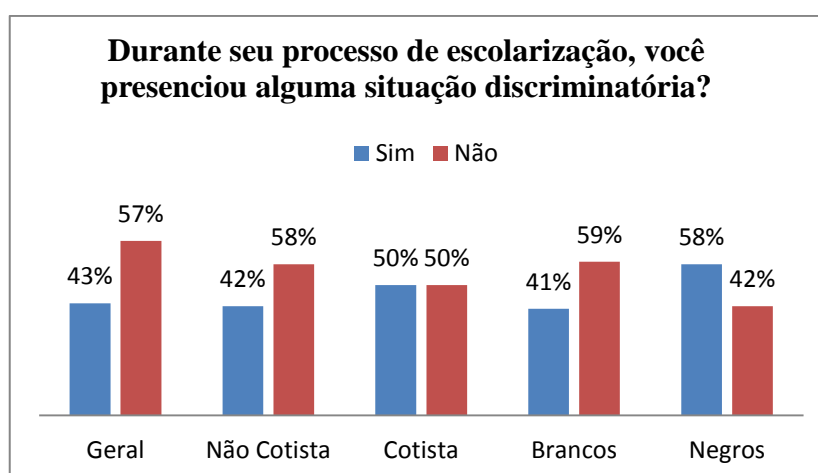


Gráfico 8 - Vivência de discriminação ao longo da escolarização.

Fonte: a autora.

Dentre os 43% dos respondentes que afirmam ter vivenciado algum tipo de discriminação, 22 escreveram um relato sobre tal acontecimento. A partir das respostas dos estudantes formulou-se a categoria I - vivências de discriminação da educação básica (APÊNDICE D),

que permitiu inferir que o tipo de discriminação mais encontrada foi a de cunho racial (44%), seguindo por discriminação de gênero (17%) e renda (13%).

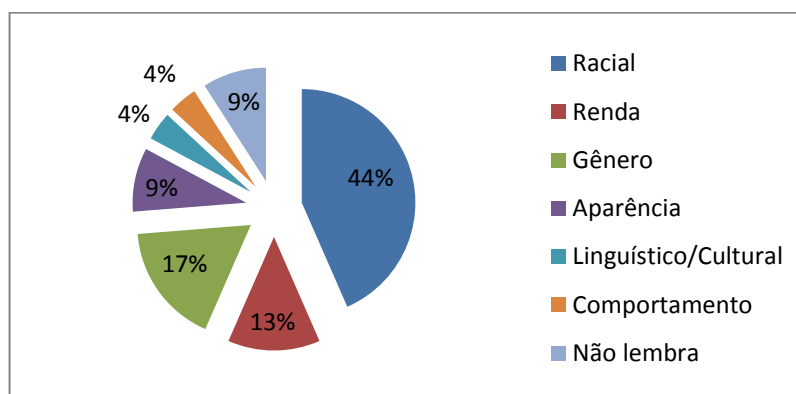


Gráfico 9 – Vivência de discriminação ao longo da escolarização 02.

Fonte: a autora.

Sobre relação o espaço onde os estudantes afirmam ter vivenciado a situação de discriminação, quatro respondentes ressaltam as atividades esportivas como catalisadoras desse tipo de acontecimento:

Uma menina na escola se recusou a cumprimentar uma outra menina negra em um espetáculo de capoeira. (Q. 28 – não cotista, autodeclarada branco).

No ensino fundamental, as alunas negras eram as últimas a serem escolhidas para os times da educação física. (Q. 17 – não cotista, autodeclarada branco).

Em competições escolares. (Q. 56 – não cotista, autodeclarada branco).

Discriminação contra colega de origem asiática durante atividade esportiva. (Q. 57 – não cotista, autodeclarada branco).

Acredita-se que situações de competição chamem mais atenção em relação aos comentários/práticas discriminatórias. Esta disposição pode ser observada em diversos espaços, desde competições esportivas (caso das constantes declarações racistas a esportistas negros) ao mercado de trabalho. Nesse sentido, lembra-se da afirmativa de Hall (2012), a identidade é uma construção social feita a partir da vinculação do sujeito a determinado grupo, se diferenciando dos demais grupos sociais. Estas diferenciações, por sua vez, estão relacionadas a relações de poder e podem provocar situações de preconceito e discriminação. Ao discriminar seu oponente em uma situação de competição, a pessoa que comete tal ato tenta desestabilizar o “oponente” discriminando-o e reduzindo-o a um estereótipo, lembrando-o de sua identidade racial e demarcando sua própria identidade.

Entretanto, não se pode reduzir situações de insulto meramente a contextos de competição. Guimarães (2012) chama a atenção que o insulto racial pode ocorrer em situações de conflito, mas também pode gerar situações de conflito, citando Hasenbalg, afirma:

Com relação aos padrões de sociabilidade inter-racial é notório que a classe baixa branca carrega um folclore de concepções estereotipadas do negro. Contudo, *tais estereótipos são com frequência verbalizados em contextos amistosos*, e as situações raramente evoluem para o conflito interpessoal e para a violência, a menos que a intenção ofensiva esteja claramente presente. (HASENBALG, *apud* GUIMARÃES, 2012, p. 191).

Faz sentido o relato dos estudantes em relação à forma de expressão de discriminação mais citada. O relato de discriminação mais observado pelos estudantes é o indireto (72%), piadas e brincadeiras de caráter duvidoso que supostamente são inofensivas para quem fala, mas desconfortáveis para quem sofre. O combate a situações de discriminação no Brasil se torna muito específico, pois a aparente cordialidade e sutileza das situações acabam por mascará-las, tornando-as eficientes em seu objetivo de atingir e determinar a identidade do outro. Ainda em relação a vivências de discriminação, interrogou-se aos estudantes se estes já haviam sido discriminados por sua cor.

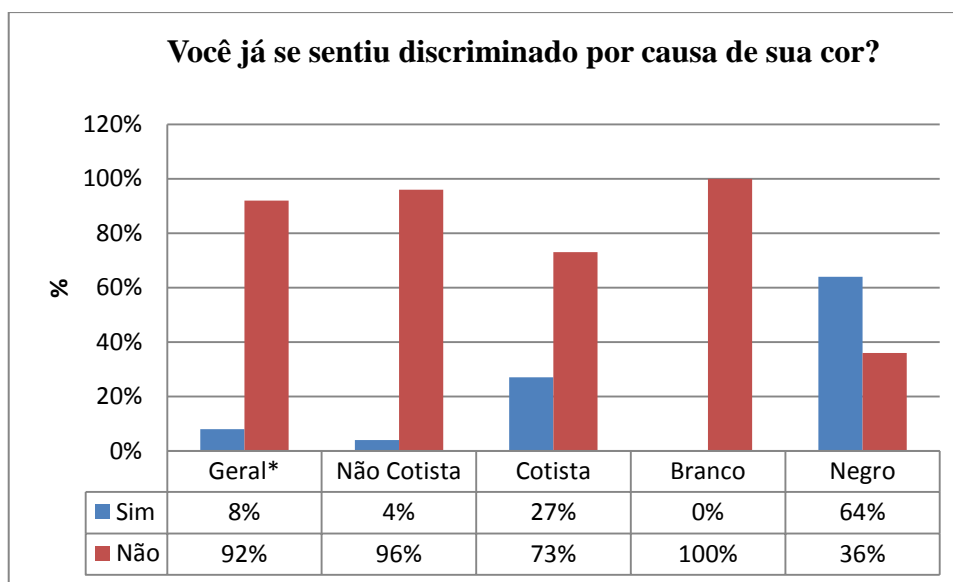


Gráfico 10 - Discriminação em função de sua cor.

Fonte: a autora.

Nenhum estudante branco marcou de maneira positiva a questão, em comparação 64% dos estudantes negros marcaram positivamente. Fica clara a situação de hegemonia do que é ser

branco na sociedade brasileira, não sofrer discriminação em função da sua cor de pele demonstra que tais indivíduos não possuem “racialidade”, representa a si e não a um coletivo:

O racismo, a despeito de todas as leis antidiscriminatórias e da norma politicamente correta da indesejabilidade do preconceito na convivência social, apenas sofreu transformações formais de expressão. Não é posto nem é dito, mas pressuposto nas relações que exaltam a individualidade e a neutralidade racial do branco – a branquitude – reduzindo o negro a na coletividade racializada pela intensificação artificial da visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais. As consequências são inevitáveis: a neutralidade de cor/raça protege o indivíduo branco do preconceito e da discriminação raciais na mesma medida em que a visibilidade aumentada do negro o torna um alvo preferencial de descargas e frustrações impostas pela vida social. (CARONE, 2002, p. 23).

A análise das respostas dos estudantes negros na Categoria II - Discriminação em função da sua cor (APÊNDICE D) traz novamente a dimensão de como as situações de discriminação racial ocorrem no país. Observa-se que as formas de expressão do racismo se dão de maneira *disfarçada*, através de situações de engano – confundir uma pessoa negra como atendente – ou ainda com piadas e brincadeiras, consideradas por muitos como “naturais”. Conforme os estudantes:

Nas lojas ou restaurantes que frequento, por exemplo, é frequente a *presunção alheia de que sou funcionária do local*. (Questionário 1 – autodeclarado pardo, não cotista).

Embora não seja negro, já fui chamado de “mulatinho” com desdém por irmão de uma colega. (Questionário 32 – autodeclarado pardo, não cotista).

No trabalho anterior, não foi exteriorizado (falado abertamente) mas pela situação foi possível depreender, eis que tiraram fotos para divulgação na internet e por “coincidência” todas em que sai não houve tal divulgação.” (Questionário 78 – autodeclarado pardo, cotista).

Minha pele é clara. Mas meus cabelos são crespos, *daqueles que as pessoas apelidam de formas jocosas*. Não cacheados. Exatamente por esta razão (e por traços negros meus e da família paterna, que é visivelmente negra, me considero parda.” (Questionário 72 – autodeclarado pardo, não cotista).

Em relação aos espaços em que tais situações ocorrem, observa-se maior frequência em locais como universidade e no trabalho, seguidos por situações no comércio e em redes sociais. Corroborar-se assim com a perspectiva de Guimarães (2012), que em estudos sobre insultos raciais observa que os locais onde ocorrem maior índices deste tipo de situação é justamente no mercado de trabalho. Ressalta-se que, mesmo que tenham sofrido discriminação racial em função da sua cor de pele, dois estudantes afirmam se considerar pardos.

Por fim, solicitou-se aos estudantes que apontassem pelo menos três tipos de discriminação mais presentes na sociedade brasileira, Categoria V - Discriminações mais presentes na sociedade brasileira (APÊNDICE D). O resultado das respostas se verifica a seguir:

Discriminações mais presentes na sociedade brasileira

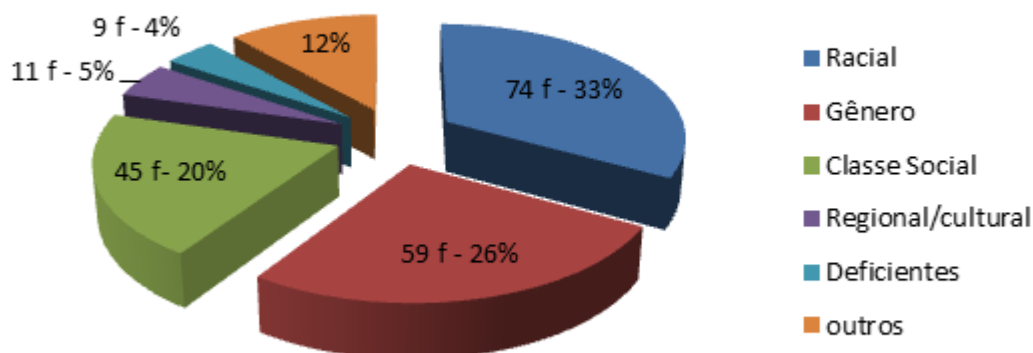


Gráfico 11 - Discriminações mais presentes na sociedade brasileira.

Fonte: a autora.

A resposta com maior número de frequência foi à discriminação de cunho racial (74 f – 33%), seguida pela discriminação de gênero (59 f – 26%) e discriminação social. (45 f – 20%). Diga-se de passagem, 83 estudantes responderam este item e os únicos que não apontaram o item discriminação racial foram estudantes brancos (nove estudantes).

O reconhecimento das discriminações raciais com maior número de aparições não é algo surpreendente. Diversos estudos e pesquisas (GUIMARÃES, 2012; SANTOS & SILVA, 2005) demonstram que a população brasileira é consciente sobre os aspectos deste tipo de discriminação na sociedade. Guimarães (2012) ressalta que no ano de 1995, uma pesquisa do Datafolha demonstrou que 89% da população acreditavam no preconceito de brancos contra negros e 58% afirmava que as disparidades sociais entre brancos e negros eram resultado da discriminação racial (SANTOS). Acredita-se que muito deste reconhecimento seja resultado da constante luta do movimento negro, que através de campanhas, fóruns e seminários abertos à comunidade demonstrou as desigualdades de tratamento e os processos de exclusão do negro no Brasil. Todavia, o reconhecimento da discriminação racial promove uma situação contraditória: o preconceito existe, mas ninguém se considera preconceituoso.

“A segregação do negro” é *sutil e dissimulada*, pois ele é confinado ao que os antigos líderes dos movimentos negros de São Paulo chamavam de “porão da sociedade”. (FERNANDES, 2007, p. 63). Para Fernandes (2007) a discriminação racial no Brasil é consequência das “*persistências do passado*” em todas esferas de relações sociais. Em sua concepção, para acabar com este modelo de discriminação seria necessário destruir o padrão de relações raciais existentes no país, criando um novo modelo, mais democrático que fornecesse efetiva igualdade nas esferas econômicas e sociais entre brancos, negros e mestiços. Ponto significativo a destacar é o fato de a discriminação racial não operar de maneira isolada, podendo se articular a outras formas de discriminação. Essa articulação se faz necessária em função da sutileza e ambiguidade da discriminação racial. Observando as outras formas de discriminação citadas pelos estudantes – gênero e classe social – pode-se pensar em como estas se articulam com raça.

No caso da discriminação de *gênero*, é necessário relembrar a definição do conceito — “Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta” (HARAWAY, 1995 *apud* LOURO, 2007, p. 206). Sueli Carneiro explica que a relação entre gênero e raça cria a existência de “gêneros subalternizados”, ela cita como exemplo o fato de homens negros possuírem menos prestígio que mulheres brancas em determinadas situações.

Em face dessa dupla subvalorização, é válida a afirmação de que o racismo rebaixa o *status* dos gêneros. Ao fazê-lo, institui como primeiro degrau de equalização social a igualdade intragênero, tendo como parâmetro os padrões de realização social alcançados pelos gêneros racialmente dominantes. Por isso, para as mulheres negras atingirem os mesmos níveis de desigualdades existentes entre homens e mulheres brancos significaria experimentar uma extraordinária mobilidade social, uma vez que os homens negros, na maioria dos indicadores sociais, encontram-se abaixo das mulheres brancas. (CARNEIRO, 2003, p.119).

As afirmações de Sueli fazem lembrar o que Hall (2012) fala sobre identidade, elas não são fixas, em seu lugar há um “jogo de identidades”. Este jogo permite que as mesmas sejam plurais, em um constante processo de construção e articulação. A disputa de identidades ocorre no cotidiano dos indivíduos, de acordo com a maneira em que se posicionam perante um determinado tema ou situação.

No que diz respeito à discriminação *social*, essa se articula de maneira basilar à raça. Por exemplo, quando uma pessoa negra com uma roupa mais humilde é julgada como *possível assaltante* — estereótipo — ou então, quando um negro é embranquecido em função de seu status social. Existe uma geografia de poder que determina a maneira como o

indivíduo é observado pelos outros, isto por sua vez resulta em estigmas e preconceitos. Esta geografia leva em consideração o espaço físico (onde o indivíduo mora, onde estuda, os ambientes que frequenta), classe, raça e gênero. Nesse sentido, Carvalho (2005) lembra:

No Brasil — e em diversos países da América Latina — a classificação racial apoia-se tanto na aparência (características fenotípicas, como cor da pele ou o tipo de cabelo) e na sua ascendência, quanto no status socioeconômico da pessoa. Assim, a classificação racial no Brasil é fluida e variável, com a possibilidade de se ultrapassar a linha de cor em decorrência da combinação entre aparência e status social. (CARVALHO, 2005, p.28).

Dessa maneira, a população negra também está mais suscetível à discriminação de classe social do que em relação à população branca. Ressalta-se que, estudos estáticos (PAIXÃO, et.al., 2010;) demonstram que a população negra está em situação econômica de desvantagem em comparação à população branca. Prerrogativas como preto e pobre x branco e rico são frequentemente respaldadas pelo senso comum, estudos estatísticos e políticas governamentais. Este imbricamento entre raça e classe é complexo, e acaba, por muitas vezes gerando a invisibilidade das situações de discriminação racial no País – principalmente no discurso contrário à aplicação de políticas públicas que visem à diminuição das desigualdades raciais.

6.3 PREPARAÇÃO E INGRESSO NO CURSO DE DIREITO DA UFRGS -

Questionados como foi o incentivo familiar para ingressar no ensino superior os estudantes responderam da seguinte maneira:

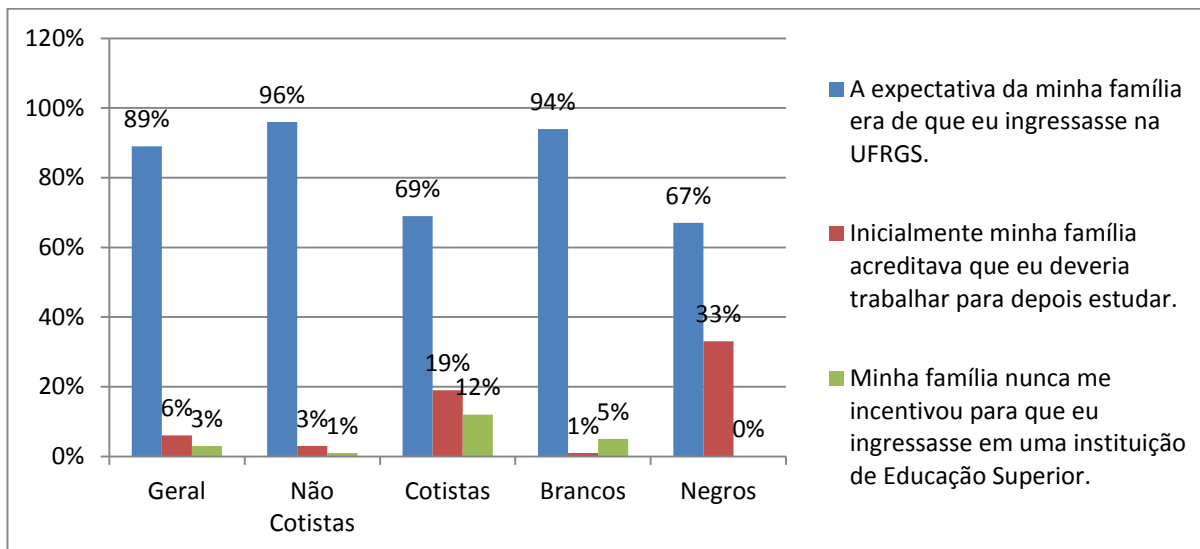


Gráfico 12 - Expectativa de ingresso no curso de Direito.

Fonte: a autora

Observando o quadro a partir da variável raça, o número de estudantes brancos e estudantes não cotistas que marcaram a primeira alternativa – expectativa positiva da família de que ingressasse na UFRGS – é alto (em torno de 95%). Todavia, em relação aos estudantes cotistas e estudantes negros, observa-se que a média não é tão alta, de modo que os estudantes destas categorias tiveram maior orientação para ingressar, primeiramente no mercado de trabalho para depois estudar. Observa-se assim, a constatação de uma tendência da realidade brasileira, a população negra acaba ingressando mais cedo no mercado de trabalho que a população branca. Em trabalho produzido pela Programa Igualdade de Gênero e Raça – UNIFEM e Diretoria de Estudos Sociais – IPEA, Soares e Pinheiro afirmam:

[...], é possível perceber que a população negra ingressa relativamente mais cedo no mercado de trabalho. Enquanto 14,4% dos negros de 10 a 15 anos e 35,6% dos de 16 e 17 anos encontravam-se em condição de atividade em 2003, esses valores eram, para os brancos, de 10,6% e 32,5%, respectivamente. (SOARES; PINHEIRO, p.7).

Tal perspectiva se confirma se lembramos os dados referentes a idade dos alunos, em geral os estudantes negros possuem idade superior em relação aos estudantes brancos.

Dos estudantes, 95% ingressaram na universidade via vestibular, o restante via transferência interna/externa. O quadro abaixo demonstra quantas vezes os estudantes entrevistados tentaram o certame:

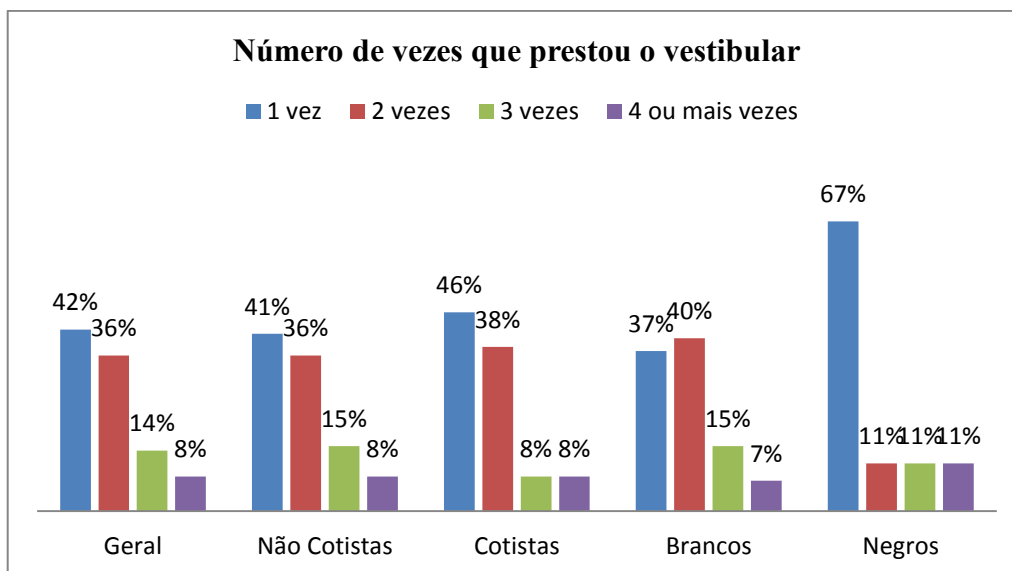


Gráfico 13 - Número de vezes que tentou o vestibular.

Fonte: a autora.

Nota-se que é maior número de estudantes brancos que concorreu ao processo seletivo mais de uma vez. Acredita-se que a diferença apresentada entre brancos e negros, e cotistas e não cotistas, seja reflexo da aplicação das cotas na instituição, afinal todos os entrevistados ingressaram no curso de Direito depois das políticas.

82% dos estudantes afirmam ter frequentado curso preparatório para o vestibular. Na variável raça, observa-se que mais brancos (86%) cursaram preparatório em relação aos negros (64%), mesma situação encontra-se entre os não cotistas (85%) e cotistas (69%). Em relação ao ENEM, no geral 79% dos estudantes afirmam ter prestado o exame. Na variável raça, mais brancos (82%) prestaram o exame em relação aos estudantes negros (64%), bem como mais não cotistas (85%) prestaram o exame em relação aos cotistas (50%).

Dessa maneira, pode-se afirmar que os estudantes brancos receberam maior incentivo familiar para ingressar na UFRGS, bem como prestaram mais vezes o exame vestibular. Estes frequentaram, em maior número, cursinhos preparatórios, e também, prestaram em maior número o exame do Enem.

Entre os estudantes negros observa-se que a maioria recebeu incentivo para ingressar na UFRGS, contudo a porcentagem de estudantes que receberam incentivo para entrar o mercado de trabalho e posteriormente estudar é maior que a dos estudantes brancos. Os estudantes

negros prestaram menos vezes seleção para o exame vestibular. A maioria dos estudantes frequentou cursinho pré-vestibular e prestou o exame ENEM, contudo tal porcentagem é relativamente menor do que a de estudantes brancos.

Questionados sobre a escolha pelo curso de direito da UFRGS – categoria III (APÊNDICE D), a resposta com maior número de frequências foi “por critério de qualidade” (44 f - 35%). Os estudantes registraram, por diversas vezes, que a Faculdade de Direito da UFRGS é a considerada uma das melhores do Brasil. Bem como, também citam o fato da Universidade ser reconhecida nacionalmente. Posteriormente aparecem os fatores gratuidade (25 f - 20%) e interesse pelo curso/área de conhecimento (24 f - 19%), seguidos por perspectiva de futuro na profissão (18 f -14%).

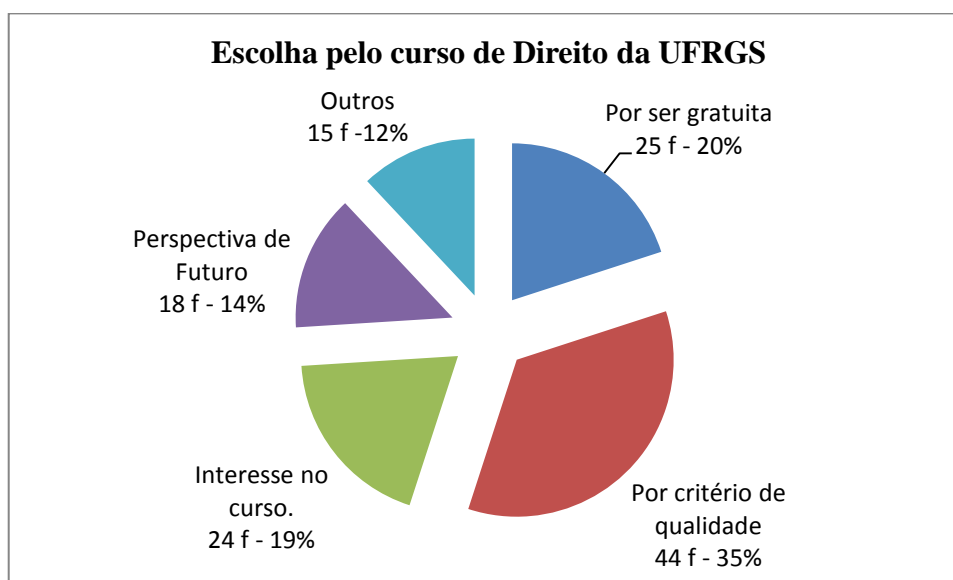


Gráfico 14 - Escolha pelo curso de direito da UFRGS.

Fonte: a autora.

Definir o conceito de qualidade não é uma tarefa fácil, sendo este um conceito multifacetado e relacionado à perspectiva teórica de quem o define. Para Franco et.al. (2012):

[...] a) qualidade tem inúmeros significados e conotações aos quais subjazem lógicas que refletem posturas avaliativas que impregnam as instituições de ES em suas múltiplas facetas, incluindo a gestão; b) a lógica que subjaz ao conceito de qualidade expressa distintos princípios, diretrizes, estratégias de gestão e categorias [...] pode dizer que o conceito de qualidade é multifacetado: existem várias definições, cada uma aplicável a determinados contextos. Ainda enquanto conceito, é um valor conhecido por todos e, no entanto, definido de forma diferenciada por diferentes grupos ou camadas da sociedade, a percepção dos indivíduos é diferente em relação aos mesmos produtos ou serviços, em função de suas necessidades, experiências e expectativas. No que se refere ao segundo princípio entende-se que as lógicas que subjazem aos conceitos de qualidade variam, quanto à sua orientação, num “*continuum*” entre o humano sob a ótica da emancipação e a visão mercadológica do

uso da educação superior e da pesquisa produzida sob o uso primário de bens de consumo. (FRANCO, et. al., 2012, p.85).

Na contemporaneidade, a concepção de qualidade vem muito atrelada à percepção de *ranqueamento*, classificação numérica que estabelece classificação entre os elementos avaliados. Observa-se assim, a importância dos rankings – nacionais e internacionais - de avaliação da Educação Superior. A posição das instituições brasileiras, federais e particulares, nestas avaliações são amplamente divulgadas pela mídia gerando impactos e servindo como publicidade para os estudantes que desejam ingressar nas IES. Nesse sentido, destaca-se que em diversas entrevistas o atual reitor da universidade, Carlos Alexandre Netto, demonstra o desejo em tornar a instituição uma *Universidade de Classe Mundial*. Para Nunes (2011):

Os rankings internacionais, embora problemáticos, constituem parte central do argumento das *universidades de classe mundial*, pois buscam estabelecer uma relação de hierarquia entre as instituições internacionais ou nacionais. Rankings podem ser criados tanto localmente quanto internacionalmente. Importante é que em sua construção haja um julgamento de *qualidade*. Indicadores de excelência são utilizados para julgar as melhores e as piores instituições, o que os diferenciam dos sistemas classificatórios anteriormente descritivos. Sistemas classificatórios separam as instituições em categorias comparáveis, não determinando quais são melhores ou piores, apenas criando categorias. (NUNES, 2011. p.94).

O pesquisador afirma que os rankings se tornaram uma tendência a partir da década de 1990, gerando preocupação para governos nacionais. Por exemplo, em 2008 o senado francês produziu um relatório com o intuito de tentar medir os propósitos e impactos deste tipo de avaliação nas instituições do país. No último capítulo do relatório o título era “Como se livrar das armadilhas dos rankings?” isto é, chegou-se a conclusão de que os rankings possuem características positivas, contudo também são problemáticos em função da falta de clareza de seus objetivos, metodologia e número finito de indicadores.

Franco et.al (2012) destaca que os rankings internacionais e nacionais geram impactos positivos e negativos para as IES. Nos impactos positivos encontra-se o auxílio aos estudantes na escolha do curso de graduação, bem como subsídios a programas governamentais voltados para a melhoria da qualidade da educação superior. Todavia, a autora também crítica o fato destas avaliações reduzirem uma instituição complexa como a universidade em um número restrito de indicadores, e contribuírem para uma postura mercantilista e de competição no Ensino Superior. Posicionamento similar tem Nunes (2011), que acredita na necessidade de metodologias mais transparentes e indicadores mais objetivos nestas avaliações.

Observa-se que para alguns estudantes, o que reflete o nível de qualidade da instituição é a concorrência no exame vestibular, garantindo aos que garantem sua vaga na universidade melhores oportunidades no mercado de trabalho:

Porque o concurso vestibular refletia a qualidade do curso, principalmente quanto às pessoas que querem cursá-lo. Além disso, o Direito da UFRGS foi eleito o melhor do Brasil no ano em que prestei o vestibular. (Q.18 – autodeclarado branco, não cotista).

Por causa do inegável peso no currículo do nome da instituição e por ser algo muito concorrido, e por isso, muito especial. (Q.59 – autodeclarado branco, não cotista).

Pois desde o início do ensino médio quis estudar aqui, por acreditar que quem estuda aqui acaba tendo melhores oportunidades, por sempre demonstrar um maior esforço. (Q.71 – autodeclarado branco, não cotista). [grifo nosso].

Acredita-se que estudar na UFRGS ofereça um significado simbólico aos graduandos. A universidade é uma das IES mais tradicionais do país, pois como dito anteriormente, ela é a sexta universidade fundada no Brasil. Nesse sentido, ela possui reconhecimento entre os pares (outras instituições universitárias), bem como figura bem colocada em avaliações nacionais do ensino superior. No ano de 2013 a instituição foi considerada a melhor universidade federal do país, segundo o Índice Geral de Cursos - IGC produzido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais- INEP. Para Oliven (2009):

O diploma de curso superior tem se tornado cada vez mais uma condição necessária, mas não suficiente, para que o universitário assegure um lugar condizente com a sua qualificação no mercado de trabalho. O tipo de curso de principalmente o tipo de universidade são diferenciais e favorecem as oportunidades futuras dos graduandos. Assegurar um lugar na UFRGS faz parte das estratégias de conversão de um status social já privilegiado ou das aspirações de mobilidade ascendente das camadas médias [...] (OLIVEN, 2009, p. 71) [grifo nosso].

Sendo assim, com a inflação de diplomas recorrente nos últimas décadas, o desejo dos estudantes em cursar a instituição mais reconhecida faz com que os mesmos invistam - paguem escolas, cursinhos, aulas particulares - no ingresso na UFRGS. O número de concorrentes no processo vestibular também serve como um diferencial para estes estudantes, em sua concepção o fato de mais pessoas desejarem ingressar na instituição e a conquista da vaga servem como um diferencial em seu currículo. Corrobora-se assim com a ideia de Oliven em relação ao nome da instituição ser utilizado como uma espécie de *grife*, servindo como símbolo de status e facilitador no acesso ao mercado de trabalho.

O fator gratuidade também aparece como critério importante pela escolha do curso na instituição, muitos estudantes comentam em suas respostas que as universidades privadas

possuem onerosas mensalidades e que não poderiam arcar com os custos caso não ingressassem no Direito da UFRGS. O terceiro aspecto mais encontrado nas respostas é justamente o interesse pela carreira jurídica, pelo aprendizado das leis e possibilidade de mudança social através da atuação no Direito:

Pois acredito que é na faculdade de direito que descobrimos com quais instrumentos devemos lutar para mudar a sociedade e, principalmente, qual é o escopo real do Direito, da doutrina. [...] (Q.35 – autodeclarado branco, não cotista).

Sinto que a formação em Direito pode me ajudar no meu desejo de mudança social ou, ao menos, a entender como a sociedade funciona atualmente. (Questionário 72 – autodeclarado pardo, não cotista).

Outros itens que apareceram nas respostas e foram categorizados como *outros* foram: aquisição cultural, disponibilidade de horários, movimento estudantil forte, influência familiar e não sabe responder o motivo da escolha.

Entendido os motivos dos estudantes pela escolha pelo curso de Direito da UFRGS, questionou-se se estes se sentiram prejudicados pela implementação de políticas de cotas na Universidade:

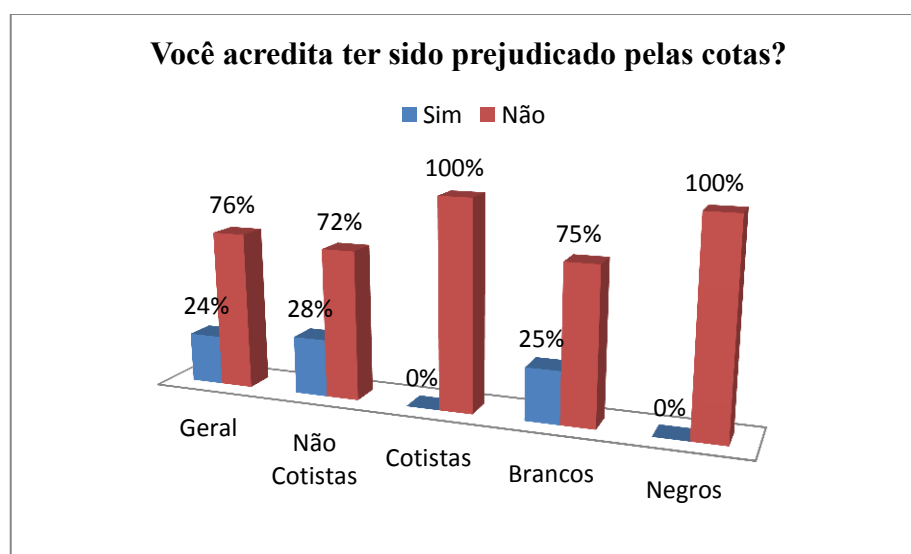


Gráfico 15 - Impacto das cotas: você se sentiu prejudicado?

Fonte: a autora.

A partir do quadro acima, se detecta que 25% dos *estudantes brancos* alegam terem sido prejudicado pelas políticas de cotas. Faz-se importante observar os argumentos dos estudantes para embasar o posicionamento, dentre as questões do questionário esta foi a que teve maior volume de respostas escritas com 69 respondentes – Categoria IV – Posicionamento sobre as cotas na UFRGS (APÊNDICE D). Sobre os estudantes brancos que se sentiram prejudicados

em relação às cotas, 9 responderam utilizando como argumentação o fato de *não ter ingressado no vestibular anteriormente*. Nesta subcategoria encontraram-se respostas como:

Em 2009, fiquei entre o número de vagas, mas fui cortada pelas cotas. Se não tivesse sido, estaria me formando agora – 70 vagas, fui 70º colocada (Q.16 - autodeclarado branco, não cotista).

Pela pontuação obtida ser superior aos cotistas. (Q.20 – autodeclarado branco, não cotista).

Na primeira tentativa minha posição no vestibular fui uma das primeiras a ser cortadas pelas cotas e acabei não ingressando em segunda chamada, mas no ano seguinte obtive uma pontuação melhor no vestibular e minha posição melhorou consideravelmente. (Q.27 - não cotista, autodeclarada branco).

Na minha primeira oportunidade de vestibulando fiquei 12 posições atrás do último classificado, sem contar as chamadas posteriores. (Q.41 – branco, não cotista).

Fiquei na lista de suplente em 6º posição, e por notas vem inferiores a minha, 150 pontos, cotistas ingressaram. (Q.44 – autodeclarado branco, não cotista).

Caso não houvesse cotas, teria passado no 1º vestibular. (Q.46 – autodeclarado branco, não cotista).

Entre as manifestações encontram-se termos como “cortado”, “pontuação [...] superior”, “atrás do último colocado”, “excluíram”. O posicionamento dos estudantes é coerente, pois de fato eles foram preteridos da seleção, mesmo com notas consideradas altas, e que em outro momento histórico garantiriam o ingresso na instituição. Todavia, *ter se sentido prejudicado pelas cotas não implica necessariamente em uma argumentação contrária as mesmas*, nesse sentido é interessante observar respostas como:

Em 2010 eu fiquei dentro do número de vagas, mas as cotas me excluíram. (mas sou a favor das cotas!). (Q.17 – autodeclarado branco, não cotista).

Desde o primeiro vestibular, caso eu fosse beneficiária das cotas, teria passado. *Acredito que o modo mais eficaz de cotas são aquelas que levam em consideração a renda dos alunos.* (Q. 71– autodeclarado branco, não cotista) [grifo nosso].

Observa-se que mesmo alegando se sentir prejudicado pelas políticas, tais estudantes possuem um posicionamento positivo perante a aplicação de algum modelo de cotas. Demonstra-se assim, uma consciência da importância deste modelo de política, mesmo que os sujeitos tenham sido diretamente afetados por ela.

Ressalta-se que algumas das respostas em relação a se sentir prejudicado pelas políticas de cotas são preocupantes. Por exemplo, cinco estudantes alegam ter sido prejudicados em função do *aumento na concorrência universal e diminuição no número de vagas*:

Diminuiu o número de vagas universais. (Q. 43 – autodeclarado amarelo, não cotista).

A média para o meu curso subiu. (Q. 49 – autodeclarado branco, não cotista).

Sim, diminuíram o n° de vagas universais. (Q.51 – autodeclarado branco, não cotista).

Sim, no momento em que as vagas são diminuídas a concorrência aumenta, isso acontece no caso de cotas. (Q.60 – autodeclarado branco, não cotista).

Sim, porque a concorrência candidato vaga aumentou por causa das vagas destinadas às cotas. (Q.69 – autodeclarado branco, não cotista).

Tal percepção também é encontrada no questionário de um estudante que alega não ter sido prejudicado pelas cotas, todavia ele argumenta que a densidade candidato/vaga aumentou para os candidatos não cotistas.

Mesmo tendo aumentado o índice de candidatos por vaga para não cotistas, estudei tanto quanto estudaria para o vestibular sem cotas. (Q.25 – autodeclarado branco, não cotista).

Estas respostas permitem inferir sobre o desconhecimento dos estudantes em relação às políticas aplicadas na Universidade, resultando assim em um posicionamento falacioso sobre o tema. Reforça-se aqui que, o problema não está no posicionamento adotado pelos estudantes, mas sim na argumentação para justificar o posicionamento. Como dito anteriormente, graças ao REUNI o número de vagas para o curso de Direito duplicou no diurno e triplicou no noturno. Observando os dados concedidos pela COPERSE nota-se uma queda na densidade de candidatos, passando de 18,30 candidatos por vaga (diurno) em 2008 para 12,11 por vaga (diurno) em 2014. No curso noturno a queda foi mais expressiva, de 19,00 candidatos por vaga de 2008 para 8,78 por vaga de 2014. Assim, tais respostas demonstram a necessidade de um diálogo mais constante com os estudantes, para que os mesmos compreendam como políticas estão sendo implementadas na Faculdade de Direito.

Outra categoria relevante, encontrada nas respostas é a de se sentir prejudicado pelas cotas em função de *ter estudado no ensino particular e não haver cotas anteriormente*. O relato a seguir é rico e suscita a discussão:

Meus pais batalharam muito para me pagar uma escola particular. No entanto, foram iludidos que com isso eu teria uma educação de qualidade. Tive um péssimo ensino. A política de cotas teria sido um benefício se meus pais soubessem na época que seria melhor o ensino público, uma vez que AMBOS os ensino são péssimos. Foi um sacrifício desnecessário. Por sorte, melhoramos de vida e eles puderam me pagar um curso pré-vest. de qualidade para poder frequentar a UFRGS.” (Q.76 – autodeclarado branco, não cotista) [grifo do respondente].

Destacam-se alguns aspectos relevantes da argumentação: 1) relato do esforço de seus pais ao pagarem escolas particulares com a garantia de um ensino de suposta qualidade; 2) crítica às redes de ensino pública e privada; 3) concepção de que se tivesse ingressado ensino público teria a possibilidade de concorrer por cotas.

Segundo Akkari (2001), uma das características da educação brasileira é o fato de a rede pública acolher a maior parte dos estudantes, enquanto a rede privada se caracteriza por um ensino elitista, voltado para as classes dominantes (classe média/alta). Famílias de classe média/média baixa se esforçam para pagar altas mensalidades em escolas particulares, tentando assim aumentar as chances de aprovação de seus filhos em universidades públicas. Observa-se assim a inversão existente no sistema educacional brasileiro: o ensino público de nível básico é considerado de baixa qualidade, enquanto as universidades do mesmo setor, são vistas como locais de excelência. Tal perspectiva é corroborada quando analisada a constituição histórica das escolas e universidades no país. Enquanto ainda se luta pelo fortalecimento, qualificação e valorização do ensino público de nível básico, desde a década de 1960 há esforços para a qualificação do ensino público de nível superior, em especial na área de pesquisa. Em artigo do ano de 2001, Akkari afirma:

A estruturação do primário e do secundário em redes particulares e públicas determina o público do ensino superior. De fato, em razão da dificuldade do vestibular para as universidades públicas, é praticamente impossível nelas encontrar estudantes que tenham frequentado o ensino público no primário e no secundário. Elas são frequentadas, quase exclusivamente por alunos do ensino particular secundário. [...] É no mínimo estranho que o ensino só se torne “público” e “gratuito” quando todos os alunos desfavorecidos foram eliminados. O Ministério Federal da Educação gasta 60% de seus recursos para as universidades, ao passo que 20% dos professores do ensino fundamental vivem com menos de dois salários mínimos. (AKKARI, 2011, p.172).

O autor argumenta que, naquele momento, a legislação referente à reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas estava em discussão no congresso nacional. Atualmente, com a vigência da lei nº12.711/2012, haverá um aumento considerável de estudantes oriundos do ensino público nas universidades, mudando assim o quadro estabelecido nas últimas décadas, oportunizando aos estudantes oriundos das classes

populares o acesso a universidade pública. Nesse sentido, também se acredita que muitos estudantes das classes médias/médias baixas passaram a estudar em escolas públicas para terem oportunidade de concorrer à reserva de vagas para estas instituições.

Entre os estudantes que afirmaram não se sentirem prejudicados pelas cotas encontram-se respostas variadas. A justificativa encontrada com maior frequência é a “porque passei” (17 - 31%), seguida por “as vagas aumentaram para todos” (7 f - 13%) e tive vantagens em relação aos cotistas” (7 f - 13%). Algumas respostas dos estudantes brancos se destacam, pois apontam para um posicionamento favorável à aplicação de cotas na Universidade.

[...] concorri, teoricamente com não cotistas, ainda que os cotistas pudessem passar nas vagas universais. *Acredito que igualdade seja tratar os desiguais na medida de suas desigualdades e nem todos (ou quase todos) os cotistas tiveram as mesmas oportunidades que eu, sejam eles advindos de cotas sociais ou raciais.* (Q.35 – autodeclarado branco, não cotista).

A formação escolar que tive foi muito superior à formação ofertada pela rede pública. Dessa maneira, a “desvantagem” das ações afirmativas apenas deixaram meus concorrentes mais próximos do meu nível. (Q.47 – autodeclarado branco, não cotista).

Acredito que as cotas apenas equilibram (ou tentam equilibrar) uma desvantagem em que antes eu era a mais beneficiada, devido à *qualidade de ensino* e situação econômica e familiar que sempre tive, e muitos cotistas não. (Q.80 – autodeclarado branco, não cotista).

O que se observa nas respostas é o reconhecimento de desigualdades e vantagens adquiridas – principalmente no âmbito educacional – por estes estudantes. Dessa maneira, nota-se uma auto reflexão em relação aos benefícios adquiridos e que servem como vantagens na hora do certame vestibular. Outras respostas interessantes são de dois estudantes brancos que escreveram sobre desigualdades históricas que servem como benefícios para os mesmos:

Primeiramente, somente entrei por ser, à época, beneficiário de cotas para escolas públicas. As vagas destinadas a cotistas são forma de compensar algum prejuízo histórico/social imputável ao Estado e não vagas “retiradas” do acesso universal.” (Q.5 – autodeclarado branco, cotista).

Após a abolição da escravatura nenhuma medida foi tomada no intuito de inserir essas pessoas na sociedade (pois nunca fora o interesse, mas simplesmente mudar o meio de exploração: escravidão -> escravidão assalariada com consumo). Isso se reflete nos dias atuais. A riqueza desse país foi em grande produzida por essas pessoas que, até hoje, a ela não tiveram acesso. (Q.45 – autodeclarado branco, não cotista).

Observa-se um embasamento histórico dos processos segregação social/racial que geram como resultado as desigualdades existentes entre os estudantes cotistas e não cotistas. Tais concepções são importantes, pois estes estudantes acabam servindo como ponto de conflito/desestabilização aos argumentos contrários às políticas de cotas na instituição. Por fim, outra resposta significativa dentro desta subcategoria é a de um estudante branco que argumenta não ter se sentido prejudicado pelas cotas, todavia o mesmo faz uma crítica à forma como o sistema está sendo implementado na UFRGS:

Eu, particularmente, não fui. No entanto, meu “não” acima não é absoluto. Sei que muitas pessoas inteligentes não conseguiram ingressar por terem suas vagas limitadas pelas cotas. *Visto que a maior parte dos cotistas estudou no colégio militar, ou seja, tinha tantas (ou até mais) condições intelectuais de passar quanto eu.* (Q.24 – autodeclarado branco, não cotista).

Tal posicionamento remete uma discussão recorrente no processo de implementação das políticas de cotas na universidade. No artigo de Mosma et.al (2012) é possível verificar que estudantes de escolas públicas federais podem concorrer as vagas como cotistas, mesmo estudando em escolas de reconhecida qualidade e investimento:

[...] os alunos formando por colégios federais, que antes do início do sistema de cotas já tinham taxas de aprovação maiores que aquelas dos vestibulandos de colégios particulares, passaram a gozar de grandes vantagens a partir da implementação das cotas. Com isso ocupam um número desproporcional das vagas de cotistas de ensino público, sobretudo nos cursos mais disputados, excluindo muitos alunos das escolas estaduais e municipais, que precisam muito mais das cotas porque a qualidade dessas escolas é nitidamente inferior. (MOSMA, et.al., 2012, p.167).

Nesse sentido, se faz necessário repensar sobre os beneficiários das políticas de cotas nas universidades, pois os estudantes de escolas públicas federais acabam sendo privilegiados em relação aos estudantes do ensino público estadual/municipal.

Em suma, o que se observa nas respostas dos estudantes é que a maior parte (76%) não se sentiu prejudicada pela aplicação e políticas de cotas na UFRGS. Entre os que se sentiram prejudicados (24%) se enquadram no grupo de estudantes brancos e não cotistas, em geral por não terem sido aprovados em processos de seleção anteriores. As respostas de alguns estudantes permitem inferir sobre o desconhecimento dos mesmos em relação às políticas de cotas e expansão que estão sendo aplicadas na universidade. Todavia, isto não unanimidade, pois também há estudantes que se sentiram prejudicados pelas políticas, mas se posicionam de maneira favorável às mesmas.

Em relação aos estudantes que não se sentiram prejudicados há dois tipos de argumentação: uma de *caráter individual*, isto é, que afirma que não se sentiu prejudicado porque passou e outra de *caráter coletivo*, que sustenta uma posição favorável às políticas de cotas a partir do reconhecimento de privilégios adquiridos através do ensino e da própria racialidade – caso da estudante que faz um relato histórico para justificar seu posicionamento. Também se encontram críticas pertinentes para o desenvolvimento da política na UFRGS – caso do estudante que crítica o caso de alunos de escolas federais via sistema de cotas.

6.4 UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE LUTA - O POSICIONAMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE AS COTAS NA UFRGS

Tabela 6 - Posicionamento sobre as políticas de ações afirmativas

Em relação às Políticas de Ação Afirmativa, você acredita que:	Geral*		Cotas				Raça**			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	N	%	n	%	n	%	n	%	N	%
NÃO acho justo qualquer tipo de cota.	4	5	4	6	0	0	3	4	0	0
NÃO tenho opinião formada.	7	8	7	9	0	0	7	10	0	0
Cotas SÃO justas para alunos oriundos de escola pública.	3	4	3	4	0	0	3	4	0	0
Cotas SÃO justas para alunos negros.	1	1	1	1	0	0	0	0	1	9
Cotas SÃO justas para alunos de baixa renda.	15	18	13	19	2	13	14	20	1	9
Cotas SÃO justas para alunos oriundos de escola pública e estudantes de baixa renda.	15	18	12	18	3	20	14	20	1	9
Cotas SÃO justas para alunos negros, estudantes oriundos da escola pública e de baixa renda.	38	46	28	41	10	67	30	42	8	73
Total	83	100	68	100	15	100	71	100	11	100

*um estudante não respondeu a pergunta ** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

Analisando o quadro detecta-se que na frequência geral 87% (somatório dos estudantes favoráveis a qualquer tipo de cotas) dos estudantes são a favor da adoção de algum modelo de cota. Chama atenção o posicionamento dos estudantes brancos. Identifica-se que 86% dos entrevistados brancos se posicionam de maneira favorável a algum tipo de cota na universidade. Pode-se afirmar que metade destes estudantes se posiciona a favor de políticas de cotas sociais ou para estudantes de ensino público, discordando apenas das políticas de cotas raciais. Já 42%, se posicionam a favor de políticas de cotas raciais, para estudantes de ensino público e sociais – dois estudantes escreveram na questão que também são a favor de

cotas para indígenas. Nenhum estudante branco é a favor de cotas apenas para a população negra. Demonstra-se assim a complexidade dos discursos referentes às políticas de cotas nas universidades. Principalmente, no que diz respeito aos estudantes brancos, que por muitas vezes são observados como opositores contra todos os tipos de políticas de cotas, e em específico contra as políticas de cotas raciais.

Pode-se afirmar que os estudantes do curso de Direito reconhecem a desigualdade, reconhecem que muitos jovens não conseguem ingressar nas universidades públicas sem cotas. Mas nota-se uma divisão de posicionamentos: os que defendem apenas as cotas sociais e/ou para estudantes de escola pública, e os que defendem as cotas sociais, educacionais e raciais. Observa-se que nenhum destes estudantes se posiciona de maneira favorável apenas à aplicação de cotas raciais.

Acredita-se que o reconhecimento de 86% dos estudantes sobre desigualdades no âmbito social e/ou educacional é algo importante de ser ressaltado. Em parte, o argumento destes estudantes vai ao encontro com o discurso presente no senso comum e na grande mídia. Há uma constante exposição das péssimas condições da educação pública do país – baixo salário de professores, falta de infraestrutura, problemas para locomoção dos estudantes, baixas notas nas avaliações nacionais, etc. Também há matérias de capa⁴⁰, que chamam a atenção para o desempenho da educação pública brasileira em rankings internacionais comparando sua qualidade com a de países como Alemanha, França, Inglaterra, etc, que possuem uma rede pública de ensino historicamente mais democrática e universal do que o sistema brasileiro.

Grandes empresas de mídia fazem campanhas com o intuito de promover “melhorias”⁴¹ no sistema educacional. Exemplo disso é a campanha iniciada pelo Grupo RBS – detentor do

⁴⁰ Nos portais de periódicos com grande circulação (Estado de São Paulo, VEJA, Folha de São Paulo, etc) encontra-se sessões intituladas “educação” com artigos específicos sobre a temática. Os artigos presentes nestes espaços chamam a atenção para o posicionamento do Brasil em rankings internacionais, por exemplo: “Ranking de qualidade da educação coloca Brasil em penúltimo lugar” (Portal G1, matéria de 27/11/2012) Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/11/ranking-de-qualidade-da-educacao-coloca-brasil-em-penultimo-lugar.html>>. Acesso em 25 de maio de 2014.; “Brasil fica em 38º em ranking educacional que testa solução de problemas” (UOL educação, matéria de 01/04/2014) Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/04/01/brasil-fica-em-38-em-ranking-educacional-que-testa-de-solucao-de-problemas.htm>>. Acesso em 25 de maio de 2014.; “Qualidade da educação no Brasil ainda é baixa, aponta UNESCO” (matéria de 19/01/2014) Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,qualidade-da-educacao-no-brasil-ainda-e-baixa-aponta-unesco,498175>>. Acesso em 25 de maio de 2014.

⁴¹ A educação é um campo de disputa político-ideológico. Membros da esquerda e direita produzem discursos sobre qual a melhor maneira de ensinar, como a escola e o currículo devem se organizar, como os professores devem atuar para conquistar um melhor desempenho de seus alunos, quais saberes devem ser valorizados – e quais devem ser ocultados. Muitos dos temas abordados por ambos convergem em certos aspectos de linguagem: todos ensejam uma educação de qualidade, que possua uma administração eficaz da verba pública e vise a “emancipação” e/ou “autonomia” dos estudantes. Todavia, possuir uma linguagem comum não significa que o

jornal Zero Hora — intitulada “A educação precisa de respostas”. Em um artigo publicado no portal da campanha encontra-se uma argumentação em relação às políticas de cotas implementada pela aprovação da lei 12.711/2012. O autor do texto, jornalista Edu Oliveira, argumenta que, apesar de polêmicas, as cotas são necessárias. Falando sobre as críticas feitas ao sistema de cotas – perda de qualidade na Educação Superior e possível evasão dos estudantes cotistas - o autor discorre que:

E o problema real é outro, e bem maior: a degradação crescente do Ensino Médio. É neste nível que se agudiza a crise geral da educação pública, com professores desencantados em virtude da desvalorização profissional, estudantes insatisfeitos com a mesmice das escolas, famílias pouco comprometidas com o ensino das crianças e governos incapazes de encontrar saídas para o brete educacional. Na educação básica é que precisamos de cotas - que não são sociais nem raciais -, pois felizmente o país conseguiu universalizar o acesso neste nível. O que o país precisa é de cotas de qualidade, para que todas as crianças - e não apenas as exceções - aprendam, progridam e se capacitem a disputar as oportunidades que a vida oferece. Engana-se quem pensa que a dívida histórica com os excluídos está paga com o simples acesso à escola básica ou com o sistema de compensações ora

meio e as práticas para conquistar tais objetivos sejam os mesmos – eles partem do ponto de vista ideológico dos propositores dos temas e ideias. Dessa maneira, faz-se necessário uma análise detalhada e cuidadosa das disputas e mudanças que ocorrem dentro das escolas e currículos brasileiros. Segundo Apple (2013), na contemporaneidade vive-se uma crise em diversos setores sociais, assim sendo a escola não está fora deste processo de crise. Cada vez mais circula um discurso que os problemas de todas as sociedades estão na falta de qualidade na educação. Apple (2013) afirma que as escolas são espaços contraditórios, nelas encontram-se a origem de todos os problemas sociais, bem como também se encontram a cura para solução dos mesmos. Para os neoliberais/nova direita existe a necessidade de se transformar de maneira radical os espaços escolares, afinal na concepção destes indivíduos o privado é mais eficiente e efetivo do que a administração pública. Assim sendo, o público deve aprender com o privado e se organizar de maneira similar a empresas. Isto é, impor concepções do gerencialíssimo, autonomia, iniciativa e necessidade de contínua inovação contra a inércia e profissionalismo historicamente presentes na administração estatal (CLARKE; NEWMAN, 1997).

Dentro desta lógica os espaços escolares se tornam locais de competição, faz-se necessário instituir metas, avaliações nacionais e rankings para medir e comparar o desempenho das escolas de ensino público. Obviamente, dentro do discurso neoliberal estas medições e comparações entre as escolas servem única e exclusivamente para “aumentar” a qualidade do ensino, todavia sabe-se que essas exigências possuem um efeito perverso sobre as minorias e grupos historicamente excluídos do processo de escolarização. Falando sobre o posicionamento dos neoliberais Apple (2013) demonstra que o discurso deles é simples, claro e “baseado na realidade”: “A mensagem é “Confie em nós.” “Nós” somos os reformadores, vamos dar o que vocês ainda não sabem que querem. Vamos transformar as escolas (por enquanto, de maneira seletiva) para que as crianças tenham uma escolaridade melhor.” (APPLE, 2013. p.8.). Segundo o autor, esses grupos estão tendo vitórias importantes, e isto ocorre não por ingenuidade das pessoas que acreditam nestes discursos ideológicos, mas sim, porque os indivíduos vivem uma realidade que de fato é problemática e essas proposições parecem claras objetivas e coesas para resolver os problemas que eles enfrentam em relação à educação de seus filhos. Todavia, dentro deste discurso ideológico encontram-se novas formas de dominação que atendem a lógica do sistema capitalista. Primeiramente, nestas “novas” escolas as pessoas não são vistas como indivíduos, mas sim como consumidores. Há uma supervalorização de uma cultura única que se torne comum, assim sendo, perde-se o caráter multicultural da escola, afinal todos devem se enquadrar dentro das exigências do mercado. Além disso, criam-se noções do que é uma boa escola, um bom aluno e um bom professor. Misturada a uma imagem de administração eficaz – sem gastos excessivos, nota-se cada vez mais um enxugamento de recursos para as escolas públicas, culpabilizando diretores e professores pelos fracassos escolares – dentro desta lógica estes indivíduos deveriam ser substituídos por gestores de áreas administrativas. A partir da leitura de Newman e Clark (1997) nota-se que essa concepção de serviços públicos com uma administração baseada no privado não é algo exclusivo das escolas, mas sim faz parte de um processo de reestruturação dos estados de bem estar-social para estados gerencialistas. Apple (2013) afirma que trazer concepções do privado para os espaços escolares faz com que se perca a noção de responsabilidade coletiva dos sujeitos escolares.

implantado no Ensino Superior. O Brasil só sairá do fim da fila nos rankings internacionais de educação quando oferecer aos estudantes boas escolas, conteúdos relevantes e possibilidades efetivas de ascensão social pelo estudo, pelo esforço, pelo merecimento. (OLIVEIRA, 2012)

O que o autor argumenta está muito próximo do posicionando dos estudantes a favor de cotas sociais e/ou educacionais. Nesta concepção, as cotas são necessárias como medida paliativa para resolver os problemas de desigualdade presentes entre redes públicas e privadas de ensino. Todavia, dentro desta perspectiva assim que o problema da educação básica for solucionado todos os estudantes conseguirão ascensão social graças ao estudo e mérito próprio.

O posicionamento dos estudantes a favor de políticas de cotas sociais/educacionais deve ser considerado como um dado importante. Todavia, tal posicionamento não pode ser analisado como um avanço “por si só”. Ele reconhece uma dimensão de privilégios, contudo esta dimensão reduz o problema das desigualdades do país ao sistema econômico e educacional. Afinal, se observarmos os dados em outra perspectiva, isto é, dos contrários apenas às políticas de cotas raciais encontramos uma porcentagem de 48% dos estudantes (somatório das respostas contrárias às cotas de qualquer origem e dos estudantes favoráveis apenas às cotas sociais/educacionais). Assim, desconsidera-se a raça e os complexos aspectos da discriminação racial no país. Segundo Silva Bento (2007), ao longo dos séculos os brancos foram privilegiados, possuindo um monopólio nos espaços e esferas de poder.

[...] Alguns [brancos] mais progressistas reconhecem que [esse monopólio] traz consigo o peso da exclusão do negro, mas esta dimensão é silenciada. Isto porque reconhecer a desigualdade é até possível, mas reconhecer que a desigualdade é fruto da discriminação racial, tem custos, uma vez que este reconhecimento tem levado à elaboração de legislação e compromissos internos e externos do Brasil, no sentido de desenvolvimento de ações concretas, com vistas à alteração do status quo. (BENTO, 2007, p.165)

Afirma-se que reconhecer a desigualdade racial implica em um processo – hercúleo, mas não impossível – de reconhecimento de privilégios e desconstrução da própria identidade dos sujeitos. Ivair Santos exemplifica a metáfora das vidraças de Piza (2002), que retrata o momento em que o branco percebe também ser racializado:

O branco, ao bater contra a porta de vidro aparentemente inexistente, é um impacto fortíssimo e, depois do susto e da dor, vem a surpresa de não ter percebido o contorno do vidro. Nisto se resume o descobrir racializado, quando tudo o que fez, escreveu, vivenciou e julgou não incluiu, explicitamente, nem a mínima parcela da própria racialidade, somente atribuída ao outro. (SANTOS, 2009, p.301)

Portanto, acredita-se que, ao se posicionar a favor de cotas sociais e educacionais, os estudantes brancos amenizam sua própria identidade, reconhecendo e se mostrando conscientes a um dos aspectos das desigualdades do país, todavia silenciando e renegando sua própria racialidade e as vantagens adquiridas a partir da mesma.

Da mesma forma, o reconhecimento de 42% dos estudantes da necessidade de políticas de cotas raciais, educacionais e sociais é um ponto a ser considerado. Assumir esta postura necessita de um esforço de auto reflexão e de conhecimento sobre os processos de segregação da população negra, observando este não apenas na perspectiva econômica, mas atrelando a questões raciais.

A última questão do instrumento solicitava aos estudantes que marcassem as frases relacionadas às políticas de cotas, comumente proferidas em círculos sociais, com as quais mais concordavam. A questão foi formulada com afirmativas contrárias e favoráveis às políticas de cotas raciais, sociais e educacionais. Os quadros abaixo demonstram como os estudantes, dentro de cada variável, se posicionaram em relação às frases. Começamos com a frase relativa à queda no nível acadêmico:

Tabela 7 - Frases: As cotas baixam o nível acadêmico da Universidade.

As cotas baixam o nível acadêmico da Universidade.	Geral*		Cotas				Raça**			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%
Marcou	17	21	17	26	0	0	15	21	1	9
Não Marcou	65	79	49	74	16	100	55	79	10	91
Total	82	100	66	100	16	100	70	100	11	100

*2 estudantes não responderam as questões ** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

Observa-se que o grupo de estudantes que marcou esta frase (21%) é todo composto por não cotistas e em sua maioria estudantes brancos. O posicionamento dos estudantes em relação à afirmação reflete um dos temas centrais das discussões sobre as políticas de cotas raciais/sociais nos periódicos de grande circulação – como visto no primeiro capítulo desta dissertação. Todavia, tal argumento é falacioso e demonstra desconhecimento sobre os processos de avaliação da política nas universidades. Estudos (JÚNIOR, et.al. 2012; SANTOS, 2012; MOSMA, 2012) apontam que o desempenho dos estudantes cotistas é igual, e muitas vezes até superior ao de estudantes não cotistas. Para Oliven (2009):

[...] Alguns estudantes não cotistas que passaram em universidades públicas podem se desinteressar do seu curso, trancar a matrícula, tentar novo vestibular para outro curso; muitos destes jovens pertencem a uma camada social privilegiada, o que lhes favorece esse tipo de opção. Um estudante cotista, ao contrário, sabe que não pode desperdiçar a oportunidade que tem. (OLIVEN, 2009, p.73)

No mais, os estudantes que ingressam via sistema de cotas necessitam atingir os critérios mínimos estipulados pelo certame vestibular, o fato de eles não alcançarem notas tão altas como estudantes de escolas particulares não significa que seu desempenho acadêmico será inferior e que isso afetará os critérios de qualidade da universidade. Por fim, faz-se necessário ressaltar que qualidade não está apenas relacionada à perspectiva de metas e notas, mas sim vivências e oportunidades de aprendizagem com culturas e experiências distintas. Valoriza-se muito o intercâmbio de estudantes para outras regiões do mundo e sua experiência de vivência com outras culturas, todavia não se valorizam as próprias culturas existentes no País, como se estas não possuem características positivas que podem elevar o nível das universidades.

Tabela 8 - Frases: As cotas raciais acirram uma disputa étnica que não existia no Brasil.

As cotas raciais acirram uma disputa étnica que não existia no Brasil.	Geral*		Cotas				Raça**			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%
Marcou	14	17	12	18	2	12	12	17	1	9
Não Marcou	68	83	54	82	14	88	58	83	10	91
Total	82	100	66	100	16	100	70	100	11	100

*2 estudantes não responderam as questões ** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

Dos estudantes, 17% marcaram a questão, em sua maioria brancos e não cotistas, ressalta-se que um estudante negro também marcou a questão. Sendo assim, observa-se um posicionamento de que não existia a disputa étnica antes da aplicação das cotas, assim, acredita-se que para estes estudantes a ideia de relações harmônicas entre brancos e negros – democracia racial - era algo presente na sociedade. Tal posicionamento não é falacioso, mas faz parte de uma série de argumentos científicos de pesquisadores como Maggie (2004) e Fry (2002) que consideram a “[...] democracia racial como parte constituinte da formação social brasileira, como uma matriz cultural periodicamente atualizada por políticas, discursos e crenças.” (GUIMARÃES, 2012, p.55). Nesse sentido, não cabe aqui discutir o que os sociólogos e antropólogos discutem sobre o tema, acredita-se que Guimarães (2012) faz um

relato detalhado sobre as discussões e posicionamentos de acadêmicos brasileiros sobre a questão racial no Brasil. Todavia, ressalta-se apenas que em nossa compreensão as cotas raciais não acirram as disputas étnicas existentes no Brasil, apenas dão maior visibilidade para a questão, o que de certa forma pode resultar na sensação de que estas políticas geram um acirramento nas disputas raciais.

Os quadros abaixo foram analisados de maneira conjunta em função do imbricamento de seus argumentos. Em torno de 20% dos estudantes marcaram as duas questões abaixo, todos brancos e em sua maioria não cotistas.

Tabela 9 - Frases: As políticas de cotas raciais ferem o princípio do mérito acadêmico, beneficiando certos grupos em detrimento de outros.

As políticas de cotas raciais ferem o princípio do mérito acadêmico, beneficiando certos grupos em detrimento de outros.	Geral*		Cotas				Raça**			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Marcou	17	20	17	26	0	0	16	23	0	0
Não Marcou	65	80	49	74	16	100	54	77	11	100
Total	82	100	66	100	16	100	70	100	11	100

*2 estudantes não responderam as questões ** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

Tabela 10 - As cotas raciais reforçam a ideia de que o negro não possui capacidade para ingressar por mérito próprio na Educação Superior.

As cotas raciais reforçam a ideia de que o negro não possui capacidade para ingressar por mérito próprio na Educação Superior.	Geral*		Cotas				Raça**			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Marcou	17	21	16	24	1	6	16	23	0	0
Não Marcou	65	79	50	76	15	94	54	77	11	100
Total	82	100	66	100	16	100	70	100	11	100

*2 estudantes não responderam as questões ** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

De fato, a perspectiva de políticas de ação afirmativa – no caso das cotas – ferem o critério de mérito acadêmico, é válida e coerente, pois não são apenas os estudantes com maiores notas que ingressam nas instituições. Todavia, é necessário pensar no que significa o conceito de meritocracia. Fisher (2010) define como o mesmo como “poder da inteligência”,

desconsiderando a questão de cor.	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Marcou	33	40	30	45	3	19	31	44	1	9
Não Marcou	49	60	36	55	13	81	39	56	10	91
Total	82	100	66	100	16	100	70	100	11	100

*2 estudantes não responderam as questões ** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

Dos estudantes, 40% marcaram concordando com esta alternativa, em sua maioria não cotistas e brancos. Anteriormente, os estudantes reconheceram a existência da discriminação racial no País, contudo tal situação não é suficiente para justificar políticas públicas que beneficiem estes grupos em espaços de poder. A cor/raça se torna algo invisível e o que ganha contorno e força é o discurso de classe social. Guimarães (2012) ressalta que um dos fatores que geram a invisibilidade da discriminação racial é a concepção de que população negra encontra-se em desvantagem em relação à branca apenas em função da discriminação de classe. O autor explica que nesta perspectiva classe passa a ser “[...] ao mesmo tempo, condição social, grupo de status atribuído, grupo de interesse e forma de identidade social.” (GUIMARÃES, 2012, p.47).

Acredita-se que ao criticar as políticas de cotas raciais e defender as cotas sociais o aparente discurso de não existência de diferença racial acaba por servir como um fortalecimento/manutenção da identidade branca, pois as cotas raciais atingem um ponto nevrálgico do reconhecimento de processos históricos que beneficiaram certos grupos e excluíram outros.

Destaca-se que as políticas de Ações Afirmativas, da forma como estão sendo implementadas na realidade brasileira beneficiam muito mais os critérios de classe social e educacionais do que a raça. Júnior. et.al. (2013) comenta que a população negra não é a maior beneficiada por este tipo de política no país:

É importante reafirmar, portanto, que são os alunos egressos de escola pública os maiores beneficiários da onda de políticas de ação afirmativa que atingiu a universidade brasileira a partir de meados de 2002, seguidos pelos pretos e pardos e indígenas. É possível sugerir que a opção preferencial por esse primeiro grupo de beneficiários vincula-se a aspectos estruturais da educação no Brasil: enquanto as melhores instituições de ensino básico são privadas, as instituições de ensino superior de maior qualidade são gratuitas e financiadas pelo Estado. Essa situação nega aos estudantes pobres oportunidades educacionais, uma vez que a educação básica pública não os prepara para a competição intensa com as classes média e alta por um lugar na educação superior pública de qualidade. Ademais, uma série de outros fatores extraescolares produzem desvantagens educacionais para os estudantes oriundos do ensino público médio e fundamental. (JUNIOR, et.al., 2013, p.310).

Observa-se então que as políticas de cotas nas universidades abrangem diversos grupos sociais, não prejudicando outros estudantes em função da reserva de vagas por critério de cor, pois como foi dito anteriormente, estes não são os maiores beneficiários das políticas de cotas no País.

Nas respostas contrárias às aplicações de cotas raciais, observa-se uma presença de porcentagem estável em todas as respostas, algo em torno de 17% a 21%. Nas respostas finais, que representam o posicionamento contrário às cotas raciais e favorável às cotas educacionais e sociais há uma porcentagem maior de respondentes. Contudo, o que pode-se inferir das respostas é que entre os respondentes encontra-se percentagens padrão, sua maioria é composta por brancos e não cotistas, sendo pequenas as variáveis de cotistas e negros contrários à aplicação de cotas raciais.

Na questão com posicionamento positivo em relação às cotas raciais e sociais, encontra-se uma grande frequência de respostas: 66% dos estudantes afirmam que conviver com estudantes de distintas cores e origens sociais é positivo para o processo educativo.

Tabela 13 - Frases: A convivência com estudantes cotistas de diferentes cores e origens sociais é positiva para o processo educativo.

A convivência com estudantes cotistas de diferentes cores e origens sociais é positiva para o processo educativo.	Geral*		Cotas				Raça**			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Marcou	54	66	43	65	11	69	46	66	8	73
Não Marcou	28	34	23	35	5	31	24	34	3	17
Total	82	100	66	100	16	100	70	100	11	100

*2 estudantes não responderam as questões ** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

Em relação aos posicionamentos a favor das políticas de cotas raciais, faz-se importante observar as questões abaixo de maneira conjunta, pois elas seguem um padrão de justificativa entre os defensores deste tipo de ação estatal. As questões discorrem sobre possibilidade de acesso a grupos desprivilegiados, reparação histórica à população negra e importância da diversidade na universidade.

Tabela 14 - Frases: O sistema de cotas raciais na Universidade é uma medida provisória e necessária para diminuição das desigualdades no país.

O sistema de cotas raciais na Universidade é uma medida provisória e necessária para diminuição das desigualdades no país.	Geral*		Cotas				Raça**			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Marcou	44	54	32	49	12	75	34	49	10	91
Não Marcou	38	46	34	51	4	25	36	51	1	9
Total	82	100	66	100	16	100	70	100	11	100

*2 estudantes não responderam as questões ** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

Tabela 15 - Frases: As cotas raciais possibilitam um acesso mais igualitário à Educação Superior, oferecendo oportunidades a grupos desprivilegiados que dificilmente ingressariam na Universidade Pública.

As cotas raciais possibilitam um acesso mais igualitário à Educação Superior, oferecendo oportunidades a grupos desprivilegiados que dificilmente ingressariam na Universidade Pública.	Geral*		Cotas				Raça**			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Marcou	37	45	26	39	11	69	31	44	6	54
Não Marcou	45	55	40	61	5	31	39	56	5	45,5
Total	82	100	66	100	16	100	70	100	11	100

*2 estudantes não responderam as questões ** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

Tabela 16 - Frases: As cotas raciais servem como reparação histórica para grupos socialmente excluídos da Universidade.

As cotas raciais servem como reparação histórica para grupos socialmente excluídos da Universidade.	Geral*		Cotas				Raça**			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%
Marcou	37	45	25	38	12	75	29	41	8	73
Não Marcou	45	55	41	62	4	25	41	59	3	27
Total	82	100	66	100	16	100	70	100	11	100

*2 estudantes não responderam as questões ** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

Tabela 17 - Frases: Sou a favor de cotas raciais, pois há poucos estudantes negros na Universidade.

Sou a favor de cotas raciais, pois há poucos estudantes negros na Universidade.	Geral*		Cotas				Raça**			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%
Marcou	25	30	15	23	10	62,5	18	25	7	64
Não Marcou	51	70	51	77	6	37,5	52	74	4	36
Total	82	100	66	100	16	100	70	100	11	100

*2 estudantes não responderam as questões ** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

As questões referentes ao combate à desigualdade, o acesso mais igualitário e a reparação histórica são as com maior volume de repostas positivas. Observa-se que em todas as questões acima, proporcionalmente, mais estudantes negros e estudantes cotistas marcaram positivamente em relação aos estudantes brancos e não cotistas.

Assim, encontra-se um contraste entre os posicionamentos contrários e favoráveis a aplicação de cotas raciais na universidade: enquanto nos posicionamentos contrários as cotas encontram-se predominância de estudantes brancos e não cotistas, nos posicionamentos a favor há uma maior proporção de estudantes negros e não cotistas. Todavia, reconhece-se que uma ampla parcela dos estudantes brancos também marcou as questões favoráveis as cotas de maneira positiva.

6.4.1 UNIVERSIDADE E RELAÇÕES RACIAIS:

Questionados em relação à aproximação com colegas de cor distinta da sua os estudantes responderam da seguinte maneira:

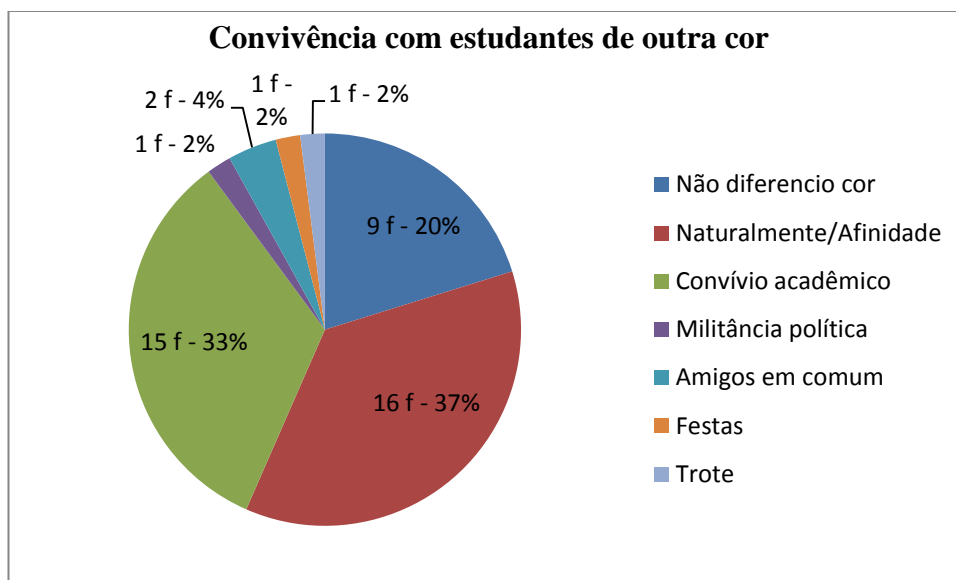


Gráfico 16 - Convivência com estudantes de outra cor.

Fonte: a autora.

As frequências mais encontradas referentes às respostas de que as relações se “estabeleceram naturalmente” (16 f – 37%) e através do “convívio acadêmico” (15 f – 33%). Chama à atenção as falas de alguns estudantes brancos que afirmam não fazer distinção de cor dos colegas:

Conversando como qualquer outro. A cor deles não é um fato determinante para mim. (Q.6– autodeclarado branco, não cotista) [grifo nosso].

Normalmente, como todos os outros, não vejo diferença alguma, inclusive, minha primeira amiga na faculdade foi negra. Amizades se dão por afinidades, não por aparência. (Q.16 – autodeclarado branco, não cotista).

Por afinidade. Critério de cor da pele nunca foi motivo para aproximação/afastamento. (Q. 25 – autodeclarado branco, não cotista).

Não diferencio cor. Não faz sentido essa pergunta. Se falo muito ou pouco com a pessoa não tem NADA a ver com a “cor” dela. (Q.38 – autodeclarado branco, não cotista) [Grifo do respondente].

Sei lá, normal. Não vejo nenhuma diferença *neles* só por terem uma cor diferente. (Q.71 – autodeclarado branco, não cotista) [grifo nosso].

Observa-se que a primeira resposta aparenta um desconforto do estudante com a pergunta. Em sua concepção, a questão de cor não faz diferença nas relações sociais. Tal percepção pode ser encontrada nas respostas posteriores, nas quais os estudantes fazem questão de afirmar que não diferenciam a cor de seus amigos/colegas. Ressalta-se que mesmo com a afirmativa de não diferenciar os colegas, dois estudantes descreveram os colegas negros com os termos “eles” e “neles”. Isto é, apesar de afirmarem não diferenciar, na própria fala há uma distinção que marca o limite da identidade do outro.

Neste sentido, a primeira destas respostas auxilia na percepção do que Florestan (2007) descreve como natureza do comportamento dos brasileiros em relação à questão racial. Existe no Brasil o “*preconceito de não ter preconceito*”. Segundo o autor, uma atitude preconceituosa contra pessoas de cor é ultrajante para quem sofre e degradante para quem pratica, e tal compreensão parte do *ethos católico* que reside na sociedade. No período da escravidão não se podia articular a moral cristã às práticas sociais. Era necessário que o branco fosse considerado superior ao negro para que a estrutura econômica permanecesse viva. Todavia, com a abolição da escravatura fez-se possível articular o discurso moral católico aos “comportamentos” e “atitudes sociais”.

Todavia, Florestan (2007) ressalta que existe uma ambiguidade na aplicação desta moral. Os valores e concepções racistas são condenados no mundo das ideias, de maneira ideal, porém não são combatidos no cotidiano/prática. Sendo assim, se cria uma confusa combinação de ideias e atuação social. O autor afirma que o problema da raça surge do branco, consciente de sua “culpa” na degradação do negro e mulato, mas que possui dificuldades de vencer suas barreiras pessoais e não recebe incentivos para transformar o ideal católico em realidade. A saída encontrada para tal situação é o que Florestan (2007) chama de acomodação contraditória que, condena o preconceito de cor e considera o mesmo um mal por si só, sendo “mais degradante para quem o pratique do que para quem seja sua vítima.” (FERNANDES, 2007, p.40), contudo o preconceito pode permanecer no campo do privado, isto é, ações discriminatórias e preconceituosas são mantidas nas entrelinhas, desde que bem justificadas e cobertas de compostura. Para o autor o verdadeiro centro da discussão sobre o preconceito de cor não é a questão racial, mas o fato de se ter “preconceito de não ter preconceito”, o branco cria uma “falsa consciência” sobre as relações raciais.

[...] “Sem a ideia de que o “negro” seja “inferior” e necessariamente “subordinado” ao “branco”, a escravidão não seria possível num país cristão. Tomaram-se essas noções para dar fundamento à escravidão e para alimentar outra racionalização corrente, segundo a qual o próprio negro seria “beneficiado” pela escravidão, mas sem aceitar-se a moral da relação que se estabelecia entre o senhor e o escravo. Por

isso, surgiu no Brasil uma espécie de preconceito reativo: o preconceito contra o preconceito ou o preconceito de ter preconceito. Ao que parece, entendia-se que ter preconceito seria degradante e esforço maior passou a ser o de combater a ideia de que existiria preconceito no Brasil, sem se fazer nada no sentido de melhorar a situação do negro e de acabar com as misérias inerentes ao seu destino humano na sociedade brasileira [...]” (FERNANDES, 2007, p.61).

Na concepção do autor, existe a necessidade de se fazer leituras de trabalhos teóricos sobre o tema, bem como há a necessidade de que a população branca se reedue para por em prática o que prega discursivamente em relação às concepções igualitárias com a população negra.

Sobre a vivências de discriminação na universidade, 14% dos estudantes marcaram a questão de maneira positiva. Quando observada a variável raça nota-se que mais negros (36%) marcaram a questão em relação aos estudantes brancos (11%).

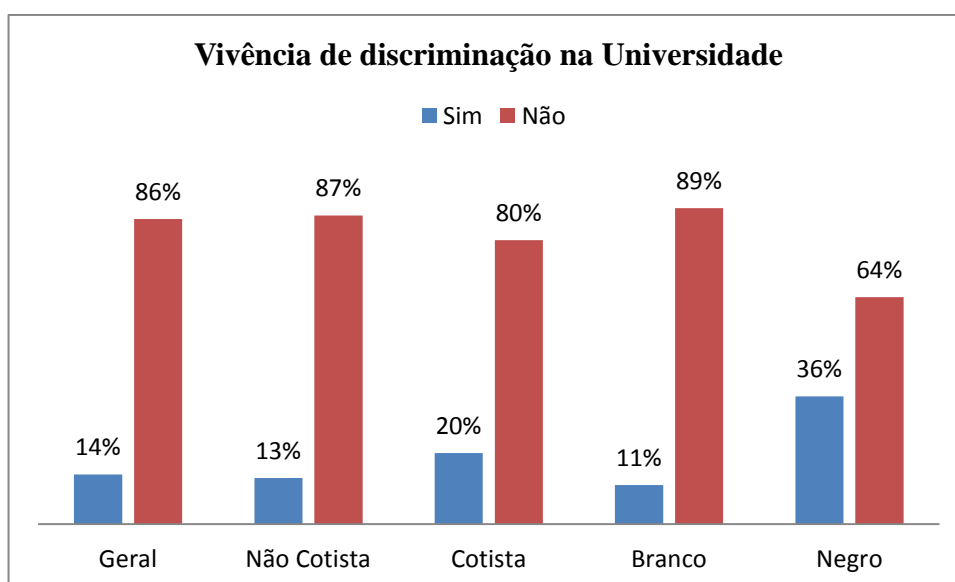


Gráfico 17 - Vivências de discriminação na Universidade.

Fonte: a autora.

O relato dos estudantes que vivenciaram estas situações está presente na categoria VI - Vivências de discriminação dentro da Universidade (APÊNDICE D). Sobre a situação de discriminação, observa-se a frequência de 7 registros (64%) de falas contrárias às políticas de cotas raciais/sociais aplicadas na instituição. Outros registros são piadas/brincadeiras, exclusão de colegas negros em trabalhos/intervalos e por fim, um registro que afirma não haver uma situação específica de discriminação, mas sim pequenas atitudes no cotidiano que podem representar tais situações.

Sobre os sujeitos que proferem as falas/atitudes discriminatórias, há maior registro entre colegas (71%), bem como situações com professores (29%). Em relação à forma de

expressão, nota-se uma maior porcentagem na discriminação explícita, isto é, expressa diretamente (55%), do que a indireta (45%). A partir das respostas dos estudantes, observa-se que as situações de discriminação que ocorrem no espaço universitário são similares a situações que ocorrem em outras esferas sociais. Destacam-se três falas que ressaltam discriminações contra colegas cotistas:

Ingressei no curso de direito no segundo ano em que as cotas foram implementadas. Minha turma preencheu todas as vagas de cotistas afrodescendentes e provenientes de escola pública. Muitos *comentários dos colegas* era de que tivemos "privilégio" a mais que eles e que não precisamos estudar tanto quanto eles para passar. (Q. 9 – autodeclarada branco, cotista).

Tanto quando afirmam serem todos iguais, sem enfrentar o tema do racismo, em redes sociais (sobre alunos indígenas), quanto em falas contras as políticas de ações afirmativas raciais" (Q. 22 – autodeclarada branco, não cotista).

Menções de que "esses cotistas" não merecem estar aqui, vão diminuir a qualidade do curso. (Q. 31 – autodeclarada branco, não cotista).

Observa-se que nas respostas dos estudantes é possível encontrar vários aspectos das argumentações contrárias às cotas citadas anteriormente. Por exemplo, na primeira resposta nota-se um desconhecimento sobre a forma de entrada dos cotistas na instituição, pois apesar passarem com notas mais baixas, ainda é necessário que os mesmos consigam atingir os critérios mínimos em relação ao vestibular. Usa-se a palavra *privilégio* para designar a vantagem no acesso dos cotistas, todavia não se fala de outras formas de privilégio menos visíveis - como oportunidade dos não cotistas de estudarem nas redes particulares, etc. Destaca-se, também, a última citação, pois ela retrata novamente a discussão do que significa qualidade no espaço universitário. No mais, observa-se que dois alunos lembraram o caso da pichação feita na rua em frente ao prédio da faculdade de direito de UFRGS.

O celebre acontecimento da pichação em que se escreveu "lugar de negro é na cozinha do RU" quando da adoção das políticas de cotas (Q.37 – autodeclarado pardo, não cotista).

Uma chapa do DCE declarou que lugar de negros é na cozinha do R.U. (Q.83– autodeclarado branco, não cotista).

A situação descrita pelos estudantes ocorreu no ano de 2007, quatro dias antes da decisão de implementação de políticas de cotas na universidade. No mesmo muro foi pintada uma

suástica nazista, e em outro muro, ao lado do Diretório Acadêmico dos Estudantes – DCE foi pichada a frase: “Voltem para a senzala”.



Figura 3 - Foto de pichação feita em 2007, próxima a faculdade de direito da UFRGS.

Fonte: <<http://blogueirasnegras.org/2013/08/22/lugar-de-negro-e-na-cozinha-cotas-na-universidade-publica/>>

Atenta-se que em nenhum momento, a instituição emitiu uma nota de repúdio ou se manifestou em relação à situação. Acredita-se que o silêncio da instituição é uma forma de permitir que esse tipo de situação permaneça acontecendo, seja no campo micro — em sala de aula, em conversas de bares, etc —, seja no campo marco como no caso supracitado. Nesse sentido, afirma-se que as instituições universitárias não podem se omitir de sua função pedagógica dentro da sociedade. Ao mesmo tempo em que novos estudantes oriundos de diversas camadas sociais estão ingressando nestes espaços de poder, nota-se um aumento da tensão e de atitudes racistas advindas de pessoas que já estão dentro do espaço universitário — afinal, como afirma Darcy Ribeiro (1975) a universidade é um espaço de luta e disputa. Estas tensões em relação aos novos atores que ingressam neste campo educacional são referentes à crise estrutural que as instituições estão enfrentando. Portanto, faz-se importante que universidades realizem maior esforço de reflexão sobre si, verificando qual seu papel na luta contra o racismo. Assumindo uma postura mais clara, demonstrando repúdio e auxiliando de maneira pedagógica os envolvidos neste tipo de situação. Caso recente no Rio Grande do Sul, no ano de 2013, uma estudante da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

- PUCRS postou em uma rede social um comentário racista em relação a dois indivíduos negros. Segundo o “relato” da jovem, ela quase foi atropelada por dois negros em um carro importado. Em seu post no *twitter*, ela afirma que estes negros não poderiam ter dinheiro para comprar um carro daqueles, portanto o mesmo só pode ser fruto de roubo.

Um alvoroço social ocorreu em função dos comentários. No mesmo dia a jovem utilizou as redes sócias para pedir desculpas - alegando ter sido uma “brincadeira de mau gosto” e que ela não era racista, pois tinha “dançado na noite anterior com um negro”. Acredita-se que o encaminhamento da questão não foi dos mais produtivos. Notou-se grande revolta e repercussão do assunto (o que é positivo), mas nenhuma ação da universidade baseada em uma perspectiva pedagógica para o tema. A jovem foi xingada e ameaçada por centenas de pessoas na internet, teve sua identidade exposta nas redes sociais e na universidade – que por sua vez, se eximiu de responsabilidade ao não publicar nenhuma nota ou se envolver no incidente.

Obviamente, a atitude da jovem foi racista e preconceituosa. Porém, o que levou ela a argumentar com tanta raiva contra os negros? Isso não é reflexo de uma sociedade que foi construída a partir da exploração e discriminação de uma parcela da população? Assim sendo, acredita-se que é necessário analisar como a construção do que é ser branco foi feita no Brasil, bem como de que formas a branquidade permanece se fortalecendo, reinventando e sofisticando dentro da sociedade contemporânea. No Brasil, racismo é crime, sendo passível de punição legal. Todavia, isso não significa que ele deixe de existir por causa da legislação. Dessa maneira, faz-se fundamental que as pessoas assumam que possuem preconceitos para que seja possível a emancipação dos mesmos.

Ao invés de julgar a estudante de maneira raivosa/com ódio, seria necessário que pesquisadores/professores/coordenadores pedagógicos sentassem com esta jovem, e partindo de questionamentos e reflexões buscassem entender os motivos dela pensar daquela maneira. Construir-se-ia, assim, outra concepção sobre as relações raciais - mostrando que a argumentação da jovem é equivocada e envolve diversos aspectos históricos, sociais e psicológicos. Concomitantemente à ação pedagógica ocorreria a punição legal. Todavia, afirma-se que seja uma obrigação dos centros acadêmicos e das Universidades abordarem tais temas e questões, de modo contrário em poucos anos se verá novamente o mesmo caso se repetindo e as mesmas reações raivosas por parte de ambos os lados. Coelho (2013) afirma, o debate sobre as relações raciais no Brasil só irá progredir quando pesquisadores e população em geral se conscientizarem da importância da qualificação da discussão sobre o racismo, ao invés de pura e simplesmente reações de ódio contra atitudes racistas.

Dito isto, assegura-se que a proposição de uma educação antirracista é um dos grandes desafios da universidade contemporânea. Relegar o papel de uma prática educativa antirracista apenas aos espaços escolares é permitir que ideologias dominantes permaneçam sendo privilegiadas, não respeitando assim as definições internacionais propostas pelo direitos humanos. Uma educação antirracista não será efetiva enquanto não envolver todas as esferas e atores sociais. Isto é, não basta a aplicabilidade das leis 10.639/2006 ou 12.711/2012, bem como não basta à punição de atitudes racistas por meio do senso comum e/ou sistema judiciário.

Torna-se necessário recordar que a universidade brasileira permanece elitista, dados recentes⁴² demonstram que apenas 17,8% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados em cursos de instituições de ensino superior. Com o advento das políticas de cotas raciais e sociais ver-se-á uma expansão no perfil do aluno, e obviamente, disputas por espaços de poder podem incentivar atitudes discriminatórias. Dessa maneira, não se pode cair na falácia de que as cotas são a panaceia desta sociedade e, diante disto, as universidades devem repensar seu papel através de novas políticas de inclusão e educação antirracista.

Um dos desafios agregados a essa concepção de “nova” universidade está na possibilidade de articular a ideia de expansão de vagas com qualidade e excelência acadêmica. Sendo assim, acredita-se nas palavras de Darcy Ribeiro em relação à necessidade de se pensar em um modelo de universidade brasileiro que seja agente transformador da sociedade – como, por exemplo, a proposta da Universidade Nova da Universidade Federal da Bahia – UFBA -, que respeite e considere os modelos e históricos existentes, mas que vise cumprir com a necessidade de redemocratização de acesso, educação pró-diversidade e mudança na arquitetura universitária.

A universidade tem papel fundamental na construção de uma nova identidade nacional, que vá além do pensamento abissal e seja baseada no respeito à diversidade, contemplando culturas e diferenças de todos os brasileiros. Considerando, assim, o que Boaventura de Sousa Santos (2007) define como uma ecologia de saberes:

A ecologia de saberes. Não se trata de “descredibilizar” as ciências nem de um fundamentalismo essencialista “anticiência”, como cientistas sociais, não podemos fazer isso. O que vamos fazer é um uso contra hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura mas como arte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber do indígenas, com o saber das

⁴²Dados disponíveis em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-09-17/atualizada-censo-revela-crescimento-do-numero-de-matriculas-no-ensino-superior-em-2012>. Acesso em: 15 jan. 2014.

populações urbanas marginais, com o saber camponês. Isso não significa que tudo vale o mesmo. (SANTOS, 2007. p.32-33)

Portanto, há um longo caminho a ser trilhado, todavia nota-se que algumas mudanças podem e devem começar a ocorrer nesta década. Faz-se necessário promover transformações nos currículos e cursos de formação para professores de todas as áreas do conhecimento, pois há relatos demonstrando preconceito e falta de conhecimento dos mesmos sobre as políticas de ação afirmativa na UFRGS. Bem como, há a necessidade de se promover debates públicos que envolvam comunidade, docentes, discentes e técnicos administrativos.

7. À GUIA DE CONCLUSÃO

Como visto ao longo deste trabalho, há inúmeras discussões referentes à aplicabilidade de cotas raciais nas universidades brasileiras. A partir das respostas dos entrevistados participantes de nossa pesquisa, é possível reconhecer que a compreensão dos estudantes do curso de Direito, em relação a este tipo de política, é diversificada. Não é possível reduzir os resultados a uma polarização entre grupos contrários e a favor destas ações. Contudo, pode-se afirmar que entre as respostas encontram-se certas tendências, e estas podem ser observadas de acordo com o critério racial e a condição de cotistas ou não cotistas dos entrevistados.

É maior o percentual de estudantes brancos e não cotistas que se posicionam contra as cotas raciais, quando comparado ao de estudantes autodeclarados pretos e pardos sejam eles cotistas ou não cotistas. Tal perspectiva é observada ao analisarmos os quadros e gráficos em conjunto. Para dar um exemplo, 25% dos estudantes brancos e não cotistas afirmaram ter sido prejudicados pelas políticas de ação afirmativa. Entre as argumentações destes, a maioria dos respondentes afirma que assume tal postura em função de não ter passado em seleções anteriores para o ingresso no curso. Nesse sentido, encontraram-se afirmativas que demonstram desconhecimento sobre como as políticas estão sendo aplicadas na universidade – caso dos respondentes que apontam o aumento na concorrência e diminuição no número de vagas. Em contrapartida, entre os estudantes que não se sentiram prejudicados pelas cotas detectam-se dois tipos de argumentos: um de *caráter individual* - não se sentindo prejudicado por ter passado no vestibular, e outro de *caráter coletivo* - se posicionando de maneira favorável às cotas em função do reconhecimento de privilégios adquiridos através da educação/posição de classe.

O maior percentual dos entrevistados que se posicionam contrários às cotas raciais, mas favoráveis a outras modalidades da política encontra-se entre os estudantes brancos (44%). Portanto, acredita-se que muito destes posicionamentos estejam dentro da perspectiva de reconhecimento de certos privilégios – vantagens educacionais e de classe - todavia, desconsideram a questão racial. Tal perspectiva é reforçada quando se observa que a mesma porcentagem de estudantes brancos (44%) marcou a frase “As cotas deveriam ser apenas sociais e não raciais, pois este critério abrangeria os grupos sociais desprivilegiados, desconsiderando a questão da cor”.

No olhar desta pesquisadora, tal argumentação não ocorre por ingenuidade ou ignorância dos estudantes, afinal os mesmos reconhecem que a discriminação racial é a mais

frequente no Brasil. Todavia, seus posicionamentos fundam-se na crença de que políticas sociais e educacionais são suficientes para resolver os problemas das populações socialmente excluídas no País. Tal perspectiva é amplamente divulgada pelos meios de comunicação e enraizada no senso comum, não sendo algo novo, mas sim construído historicamente a partir das concepções de que a mestiçagem ocorreu de maneira natural e de que as condições dos brancos, pardos e pretos se igualaram no período pós-abolição.

Afirma-se que essa concepção de neutralidade da raça serve como uma estratégia ideológica para sustentar relações de dominação (THOMPSON, 1995), pois silencia a forma como as categorias raciais estão presentes nos processos de exclusão social. Portanto, ao se posicionar contra cotas raciais e a favor de cotas sociais/educacionais acredita-se que estes estudantes acabam por silenciar sua própria identidade racial e as vantagens usufruídas graças a mesma.

Um dos objetivos desta pesquisa foi o de compreender as matrizes discursivas e os motivos que levam universitários brancos de um curso de elite a se posicionarem de forma contrária à aplicação de políticas que favoreçam a inclusão de estudantes negros numa universidade pública de alto padrão acadêmico. Nossa análise inicial demanda respostas mais apuradas dos questionamentos propostos na justificativa deste trabalho e que extrapolam os limites de uma dissertação de mestrado. Enfatiza-se a necessidade de mais estudos – de caráter qualitativo - sobre como as relações raciais se estabelecem na universidade, visando à criação de estratégias educacionais que promovam uma educação antirracista no espaço universitário.

Destaca-se o fato de 42% dos estudantes brancos terem se posicionado a favor das políticas de cotas raciais, educacionais e sociais, bem como, de 66% afirmarem ser positivo no processo educativo a convivência com cotistas de distintas cores e origens sociais. Os dados da pesquisa apontam em direção à importância de mais pesquisas sobre políticas de ação afirmativa, especificamente de cotas raciais no campo da sociologia da educação, a fim de ampliar a compreensão dos discursos sobre raça e classe e observar quais novas estratégias estão sendo implementadas na tentativa de manter ou rearticular relações de poder existentes na sociedade brasileira.

Outro ponto a destacar são as situações de discriminação em relação a estudantes cotistas e estudantes negros que ocorrem dentro dos muros da instituição universitária, onde pouco é feito para restringi-las. Não bastam manifestações de alunos e docentes. Torna-se necessário uma postura pró ativa por parte da instituição. Acredita-se no que Darcy Ribeiro (1975) define como um dos maiores desafios da universidade contemporânea: elaborar um

modelo teórico/prático de universidade que seja agente de transformação da sociedade. Essa é uma tarefa realizável, pois apesar dessas instituições manterem as estruturas nas quais estão inseridas, elas podem, também, contribuir para alterá-las. Promover uma ação renovadora significa para as universidades participar do processo de democratização do país através do desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AGUALUSA, José Eduardo. **O Vendedor de Passados**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2004.

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. **Educ. Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 Mar 2014.

ALJAZEERA. **'I, Too, Am Harvard' - Viral campaign highlights the experiences of black students at the Ivy League school**. 2014. Disponível em: <<http://stream.aljazeera.com/story/201403180012-0023562>>. Acesso em 30 de março de 2014.

ANDRADE, Cibele Yahn de. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior Unicamp**, p.18-27, Julho-Setembro de 2012.

APPLE, Michael W. *Can Education Change Society?* New York: Routledge, 2012.

_____. Consumindo o outro; branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Educação Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 25-43.

_____. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.16, p.61-67, jan/abr. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a06.pdf>>. Acesso em: 05 de junho de 2013.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How Schools do Policy – policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2010.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray.; BENTO. Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Branquitude e Poder: a questão das cotas para negros. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BERALDO; MAGRONE. Política de cotas na universidade Federal de Juiz de Fora: avaliação 2006-2011. In: SANTOS, Jocélio Teles dos. (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAQ, 2013.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicolas; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 12. ed. Brasília: UNB, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDI_A.pdf>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2013.

BRASIL, Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

BUCHWEITZ, Bernardo. **O concurso vestibular na universidade federal do rio grande do sul (UFRGS)**. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/118.pdf>>. Acesso em: 17 abril 2014.

CADERNO VESTIBULAR. **Zero Hora**, Porto Alegre, n.473, 4 set.2012.

CARNEIRO, Sueli. **Apresentação de Sueli Carneiro na Audiência Pública convocada pelo ministro do STF Ricardo Lewandowski sobre a constitucionalidade das cotas para negros no ensino superior**. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/em-debate/sueli-carneiro/4822-pela-permanencia-das-cotas-raciais-nas-universidades-brasileiras>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2013.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Revista Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 119-132, set.-dez. 2003.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. IN: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 de jun. 2014.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p.5-15, set./out. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 09 de março de 2013.

CICONELLO, Alexandre. O desafio de eliminar o racismo no Brasil: a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial. In: **From Poverty to Power: How Active Citizens and Effective States Can Change the World**. USA: Oxfam International, 2008.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **The Managerial State: Power, Politics and**

Ideology in the Remaking of Social Welfare. Londres: Sage, 1997.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Educação, história e problemas: cor e preconceito em discussão.** Belo Horizonte: Edições Mazza, 2012.

COLLARES, Alceu de Deus. **Entrevista sobre história de vida e trajetória na faculdade de direito.** Porto Alegre, 04 de novembro de 2013. Entrevista concedida a Caroline Baranzeli, disponível em áudio e vídeo.

COPERSE. **Edital Concurso Vestibular 2014 (Cv/2014).** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/2014/concurso-vestibular-2014/edital_isencao2014.pdf>. Acesso em 20 de jan. de 2014.

COSTA, Candida Soares da. **A população negra na história da educação brasileira.** 2009. Disponível em:<<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt15/ComunicacaoOral/CANDIDA%20SOARES%20DA%20COSTA.pdf>>. Acesso em: 17 de abril de 2013

CUNHA, Maria Teresa Santos. Nas margens do instituído: Memória/Educação. **Revista da Educação.** ASPHE/FaE/UFPeL. Pelotas (5), abril, 1999.

DA MATTA, Roberto, **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social,** Petrópolis Vozes, 1981.

ETCHICHURY, Carlos.; GONZATTO, Marcelo. Cursos de elite - UFRGS reduz exigência para preencher cotas raciais nos cursos mais disputados. **Zero Hora,** Porto Alegre, 26 jan.2012. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2012/01/ufrgs-reduz-exigencia-para-preencher-cotas-raciais-nos-cursos-mais-disputados-3643846.html>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo : Edusp, 2010.

FERES JÚNIOR, João e Zoninsein, Jonas. **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.** Brasília Ed. UnB, 2006.

_____ ; TOSTE DAFLON, Verônica. Ação afirmativa na revista Veja: estratégias editoriais e o enquadramento do debate público. **Revista Compolitica,** v. 2, p. 66-91, 2012.

_____ ; CAMPOS, Luiz Augusto ; TOSTE DAFLON, Verônica. Fora de quadro: as ações afirmativas nas páginas d'O Globo. Contemporânea. **Revista de Sociologia da UFSCar,** v. 2, p. 61-83, 2011.

_____ ; Daflon, Verônica; Ramos, Pedro; Miguel; Lorena. **O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais.** Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, set., 2013, pp. 1-34.

_____ ; TOSTE DAFLON, Verônica; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas,** v. 43, p. 302-327, 2013.

FERNANDES, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos**. Editora Global. São Paulo, 2007

FERRO, Marc (Org.). **O Livro Negro do Colonialismo**. São Paulo: Ediouro, 2004.

FRANCO, M. E. D. P. **A Universidade de Porto Alegre: Tensões e Cultura no processo de Formação**. Porto Alegre, 1994.

_____.; DEITOS, Fernanda Nunes. Universidade Brasileira e Rankings Nacionais e Internacionais: em questão indicativos de qualidade. **Salão de Iniciação Científica** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

_____.; BORDIGNON, Luciane Spanhol.; NEZ, Egeslaine de. Qualidade na formação de professores: bolsa de iniciação à docência (pibid) como estratégia institucional. **Seminário ANPED 2012**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/2061/744>>. Acesso em: 30 maio 2014.

GANDIN, Luís Armando; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, n.79, ago. 2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300014>. Acesso em: 08 de junho de 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; TOLFO, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GIROUX, Henry A. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 97-132, jul. 1999.

GRIJÓ, Luiz Alberto. Quando o privado tem interesse público : a fundação e a trajetória institucional da Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre (1900-1937). **História**, 2009, vol.28, n.2 ISSN 0101-9074.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo, Editora 34, 2012.

_____. Cor e Raça: Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, Osmundo Araujo.; SANSONE, Livio. **Raça: Novas perspectivas antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural Na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Dp&A; 2012.

HERINGER, R. Um Balanço das Políticas de Ação Afirmativa no Brasil: 1995-2005. **REVISTA ADVIR n°19/Cotas**. Rio de Janeiro: ASDUERJ, p.51/54. Set, 2005

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HOFBAUER, Andréas. **Uma História de Branqueamento ou o Negro em Questão**. São Paulo: UNESP, 2006

LEWVOG, Bernardo. Cotas Raciais Na Unb: As Lições De Um Equívoco. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 23, p. 218-221, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a13v1123.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2013.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Ciclo de Políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. IN: **Seminário ANPED - Trabalhos GT05 - Estado e Política Educacional**, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT051943_int.pdf>. Acesso em 20 nov. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 março 2014.

LYNCH, Kathleen. et al; Igualdade e justice social: a universidade como local de luta. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luis Armando. (Orgs.). **Sociologia da Educação - Análise Internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva; FARENZENA, Nalú. Avaliação de políticas públicas: uma ferramenta metodológica para analisar o estado em ação. In: **Seminário da ANPAE Região Sul**, 2012, Pelotas, RS. Gestão e Políticas Públicas de Educação: desafios atuais. Anais. Pelotas, RS: ANPAE, 2012.

MAICON, Rodrigo Tauchert. O Ensino do Direito no Brasil Contemporâneo. **Universo Jurídico**, Juiz de Fora, ano XI, 28.12.2009. Disponível: Disponível em: <http://uj.novaprolink.com.br/doutrina/6638/o_ensino_do_direito_no_brasil_contemporaneo> Acesso em 07 jul. 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a história da educação: considerações acerca do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.34, p.294-305, jun. 2009.

MONSMA, Karl. SOUZA; João Vicente Silva; SILVA, Fernanda Oliveira. As consequências das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – uma análise preliminar. IN: SANTOS, Jocélio Teles. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: Acesso em: 20 abril 2014.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol 2**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Revista do Instituto de Estudos Avançados**, USP, 18, n.50, p. 209-224, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social** - revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702007000100015>. Acesso em 10 nov. 2012.

NUNES, Edson Oliveira. **Educação Superior no Brasil – estudos, debates e controvérsias**. Garamond: São Paulo, 2011.

ZERO HORA. O Dobro de Vagas para o Direito. Disponível em: <<http://www.universitario.com.br/noticias/n.php?i=12115>>. Acesso em: 04 de junho de 2013.

OLIVEIRA, Edu. Cotas de qualidade. In: **A educação precisa de respostas**. Disponível em: < <http://www.clicrbs.com.br/especial/br/precisamosderespostas/pagina.1579.0.0.0.Cotas-de-qualidade.html>>. Acesso em: 08 fev. de 2014.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações Afirmativas nas universidades brasileiras: uma questão política, um desafio pedagógico. IN: FRANCO, M.E.D.P; Krahe E. D.(Org.) **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX, EdiPucrs, vol.1, 2007.

_____. Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2009 Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/viewFile/1589/885>>.

_____. **A paróquialização do ensino superior** – classe média e sistema educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. Histórico da educação superior no Brasil. IN: SOARES, Maria Susana Arroza. (Org.), **Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

_____. ; BARANZELI, Caroline. Expansão da Inclusão no Ensino Superior Brasileiro: uma análise da Lei n 12.711/2012 a partir do ciclo de políticas de Ball e Bowe. **Textura**, Canoas v. 28, p. 17, 2013

PAIVA, Angela Randolpho (Org.). Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. 1ed.Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PAIXÃO, Marcelo.; et al. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010**. Disponível em: <

http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/relatorios%20pdf/Relat%C3%B3rio_2009-2010.pdf>. Acesso em 01 de junho de 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e história cultural. SP: Autêntica, 2008.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. IN: CARONE, Iray.; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petropolis: Vozes, 2002.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro. Vol. 2, nº. 3, 1989.

RIBEIRO, Darcy. Universidade Necessária. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

ROBERSTON, Susan.; DALE, Roger. Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. IN: Educação & Realidade, v. 36, n. 2 (2011). Disponível: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20647/12919>>. Acesso em: 28 de junho de 2013.

RODRIGUES, Horácio Wanderley; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do direito do Brasil**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

ROEDIGER, R. David. Sobre autobiografia e teoria: uma introdução. In: WARE, Vron. **Branquitude: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

ROSA, Eduardo. Estudantes desocupam Faculdade de Direito da UFRGS. ZERO HORA. 04/06/2014 |Disponível em: < <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/06/estudantes-desocupam-faculdade-de-direito-da-ufrgs-4517942.html> >. Acesso em 05 jun. 2014.

SAES, Décio. **A formação do Estado burguês no Brasil: (1888-1891)**. Rio de Janeiro: 1985.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reiventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. IN: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luis Armando. (Orgs.). **Sociologia da Educação - Análise Internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A Invenção do “ser negro” – um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade do negro**. São Paulo: Fapesp, 2002.

SANTOS, João Pedro dos. **A faculdade de direito de Porto Alegre : subsídios para sua história**. Porto Alegre: Síntese, 2000.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. (Coleção educação para todos). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Mozart Linhares. **Formação da cultura jurídica moderna brasileira: os cursos jurídicos de Olinda e São Paulo e o código criminal de 1830 no processo de estruturação do estado-nação.** Tese de Doutorado. PUCRS, Fac. de Filosofia e Ciências Humanas 2001.

SILVA, Elza Maria Tavares. Ensino de direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. **Psicologia Escolar e Educação**, Campinas, v.4, n.1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572000000100008&script=sci_arttext>. Acesso: 20 jun.2013.

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

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis: Vozes, 1995.

THOMSON, Pat. Trazendo Bourdieu para as políticas de “aumento da participação” no ensino superior: uma análise de caso do Reino Unido. IN: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luis Armando. (Orgs.). **Sociologia da Educação - Análise Internacional.** Porto Alegre: Penso, 2013.

TOLEDO, João Roberto. 62% apoiam cotas para alunos negros, pobres e da escola pública, diz Ibope. **Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 fev.2013. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,62-apoiam-cotas-para-alunos-negros-pobres-e-da-escola-publica-diz-ibope,997758,0.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

UFRGS. **Ações Afirmativas.** Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/informacoes>>. Acesso em 20 de junho de 2013.

VÁZQUEZ, Daniel. DELAPLACE, Domitille. Políticas Públicas na perspectiva de direitos humanos: um campo em construção. **SUR**, v.8, n.14, jun. 2011.

VERÁN, Jean-François. “Nação Mestiça”: As políticas étnico-raciais vistas da periferia de Manaus. **DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social** - Vol. 3 – no 9 – jul/set 2010 - pp. 21-60

WARE, Vron. (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

XAVIER, Elton Dias.; XAVIER, Solange Procopio. Estudo comparado das relações raciais e políticas de ação afirmativa nos Estados Unidos e no Brasil. **Teoria e Sociedade**, n.17.1, p.114-147, jan./jun. 2009.

YVONNE, Maggie. Uma lei para dividir a nação. Artigo De Opinião. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0807201008.htm>>. Acesso em 15 de junho de 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CONVITE

Gostaria de convidá-lo(a) a participar de minha pesquisa de mestrado sobre as políticas de cotas raciais na UFRGS. O objetivo deste estudo é analisar como estudantes da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul se posicionam perante as políticas de cotas raciais no seu cotidiano, na UFRGS e no Curso de Direito.

Sua participação consiste em responder o questionário anexo. Seu nome NÃO será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante seu anonimato. Gostaria de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir.

Agradeço sua atenção, e me coloco à disposição para maiores informações sobre a pesquisa. Em caso de dúvida e outros esclarecimentos você poderá entrar em contato comigo por e-mail: carolbaranzeli@gmail.com.

Caroline Baranzeli
Mestranda do PPGEdU/UFRGS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Confirmo que a estudante Caroline Baranzeli explicou-me os objetivos desta pesquisa. As alternativas para minha participação também foram apresentadas. Li este documento e concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário anônimo desta pesquisa.

Porto Alegre,...../...../.....

Assinatura:.....

Nome:.....

APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO

Circule a(s) letra(s) correspondente(s) à informação solicitada ou escreva a sua resposta.

- 1) Sexo: a. Feminino b. Masculino
- 2) Idade: _____
- 3) Local de Nascimento (Cidade e Estado): _____
- 4) Cidade em que reside: _____
- 5) Você é portador(a) de necessidades especiais? a. Sim b. Não
- 6) Você é cotista? a. Sim b. Não
- 7) Estado Civil:
 - a. Solteiro(a)
 - b. Casado(a)
 - c. Divorciado(a)
 - d. Viúvo(a)
 - e. União Estável
- 8) Assinale a alternativa que identifica a sua cor/raça:
 - a. Branco
 - b. Preto
 - c. Pardo
 - d. Amarelo
 - e. Indígena
- 9) Você se considera pertencente a qual classe social?
 - a. Alta
 - b. Média Alta
 - c. Média
 - d. Média Baixa
 - e. Baixa
- 10) Você participa ou já participou de atividades:
Marque quantas alternativas achar necessário.
 - a. Movimento estudantil
 - b. Grupo religioso
 - c. Grupo artístico
 - d. Grupo esportivo

- e. Grupo de ação comunitária
f. Outro. Qual? _____

11) Com quem você mora? _____

12) Você possui formação em outro curso em nível superior?
Se a resposta for negativa passe para a questão 15.
a. Sim b. Não

13) Caso afirmativo, qual? _____

14) Em qual instituição? _____

15) ~~Atual situação acadêmica:~~

~~a. Cursando~~

~~b. Interrompido~~

~~c. Concluído~~

d. Outro: _____

16) Você trabalha atualmente?

a. Não. Caso a resposta for negativa passe para a questão 17.

b. Sim. Caso a resposta for positiva, procure especificar qual o tipo de trabalho e quantas horas você cumpre por semana no trabalho:

17) Como você se sustenta:?

Assinale quantas alternativas achar necessário

- a. Trabalho familiar remunerado
b. Trabalho por conta própria/profissional liberal
c. Empregado, com carteira assinada
d. Empregado, sem carteira assinada
e. Empregado público
f. Empresário/Empregador
g. Estágio
h. Atividade acadêmica. Qual? _____
i. Mesada dos Pais
j. Outro: _____

18) Você contribui para o sustento de sua família?

- a. Sim b. Não

19) Como você se desloca até a Universidade?

- a. Transporte Público (ônibus, trem, etc.)
b. Carro Próprio
c. Moto
d. Bicicleta
e. A pé
f. Outro: _____

- 20) Você é o primeiro membro da sua família a cursar uma-Instituição de Ensino Superior?
a. Sim b.Não

21) Grau de escolaridade de seus pais:

Grau de Escolaridade	1. Pai	2.Mãe
Não alfabetizado(a)	a	A
Ensino fundamental incompleto.	b	B
Ensino fundamental completo	c	C
Ensino médio incompleto	d	D
Ensino médio completo	e	E
Pós-médio incompleto (Curso Técnico)	f	F
Pós-médio completo (Curso Técnico)	g	G
Ensino superior incompleto	h	H
Ensino superior completo	i	I
Pós-graduação incompleta	j	J
Pós-graduação completa	k	K

22) Ocupação do pai: (responder mesmo se o pai for aposentado ou falecido)

23) Ocupação da mãe: (responder mesmo se a mãe for aposentada ou falecida)

24) Você é filho único ou tem mais irmãos? _____
Caso possua irmãos responda numericamente quantos: _____

25) Qual (aproximadamente) é sua renda familiar mensal?

Levando em consideração o piso salarial do estado do Rio Grande do Sul de R\$ 770,00.

- b. De 1 a 3 salários mínimos (R\$ 770,00 até R\$ 2.310,00)
- c. De 3 até 6 salários mínimos (R\$ 2.310,01 até R\$ 4.620,00)
- d. De 6 até 9 salários mínimos (R\$ 4.620,01 até R\$ 6.930,00)
- e. De 9 a 12 salários mínimos (R\$ 6.930,01 até R\$ 9.240,00)
- f. De 12 a 15 salários mínimos (R\$ 9.240,01 até R\$ 11.550,00)
- g. Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 11.550,01)

26) Quantas pessoas dependem deste rendimento? _____

27) Sua família é beneficiária de alguma política social?

- a. Sim. Qual? _____
- b. Não

28) Como seu pai e sua mãe se posicionam em relação às Políticas de Ações Afirmativa para o ingresso no Ensino Superior? (Marque apenas uma alternativa em cada coluna.)

Posicionamento	Pai	Mãe
É contra todos os tipos de políticas de cotas.	a	A
É contra as políticas de cotas raciais, mas a favor de políticas de cotas sociais.	b	B
É contra as políticas de cotas sociais, mas a favor de políticas de cotas raciais.	c	C
É contra as políticas de cotas raciais e sociais, mas a favor de cotas para estudantes oriundos da rede pública de ensino básico.	d	D
É a favor das políticas de cotas raciais e sociais.	e	E
Não sei responder.	f	F

29) Em relação sua formação na Educação Básica, você estudou:
Marque apenas uma alternativa em cada coluna.

Formação Escolar	Ensino Fundamental	Ensino Médio
No ensino público.	A	A
No ensino particular.	B	B
Maior parte do tempo em escolas públicas.	C	C
Maior parte do tempo em escolas particulares.	D	D
Em escolas particulares com bolsa.	E	E

30) Você cursou atividades extracurriculares ao longo de período escolar?

Marque quantas alternativas achar necessário.

b. Cursos de Idiomas Quais línguas? _____

c. Esportes

d. Curso de Música

e. Aulas de Dança

f. Outro: _____

31) Em relação ao seu ingresso no Ensino Superior, marque a frase que melhor se enquadra com sua situação:

a. A expectativa da minha família era de que eu ingressasse na UFRGS.

b. Inicialmente minha família acreditava que eu deveria trabalhar para depois estudar.

c. Minha família nunca me incentivou para ingressar em uma instituição de Educação Superior.

32) Em que ano e semestre você ingressou no curso de Direito da UFRGS? _____

33) De que maneira você ingressou no curso da faculdade de Direito da UFRGS:

a. Vestibular

b. Transferência interna

c. Portador de diploma

d. Outro: _____

34) Caso a resposta acima seja Vestibular, quantas vezes você tentou o processo de seleção da UFRGS?

35) Você acredita ter sido prejudicado pelas Políticas de Cotas Sociais/Raciais?
a. Sim b. Não

36) Justifique a resposta anterior:

37) Você frequentou cursinho pré-vestibular?
a. Sim b. Não

38) Caso a resposta acima seja positiva, o curso era:
a. Pago
b. Pago, mas tive bolsa
c. Gratuito

39) Você utilizou o ENEM para a seleção no Vestibular?
a. Sim b. Não

40) Você frequenta as aulas em que turno?
a. Diurno
b. Noturno
c. Ambos

41) Direito foi sua primeira opção de curso?
a. Sim b. Não

42) Caso a resposta acima seja negativa, qual curso você desejava fazer?

43) Por que você escolheu cursar a Faculdade de Direito da UFRGS?

44) Você recebe algum tipo de auxílio da Universidade?
a. Sim b. Não

45) Caso a resposta acima seja positiva, qual tipo de auxílio?

46) Na sua opinião que tipos de preconceitos estão mais presentes na sociedade brasileira.
Cite de 3 a 5 exemplos.

a) _____

- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

47) Na Educação Básica, você teve colegas de cor diferente da sua?

- a. Sim b. Não

48) Você teve aulas com professores(as) de cor diferente da sua?

- a. Sim b. Não

49) Durante seu processo de escolarização, você presenciou alguma situação discriminatória?

- a. Sim b. Não

50) Caso a resposta acima seja positiva, você poderia descrever o acontecimento?

Caso a resposta seja negativa, passe para a próxima questão.

51) Antes de ingressar no curso de Direito, você tinha amigos de cor diferente da sua?

Caso a resposta seja negativa, passe para a questão 49.

- a. Sim b. Não

52) Caso a resposta acima seja positiva, onde você os conheceu?

- a. Bairro
- b. Escola
- c. Trabalho
- d. Igreja
- e. Outro espaço. Qual? _____

53) Ainda em relação a questão acima, estes amigos frequentavam sua casa?

- a. Sim b. Não

54) Você acredita que os problemas de desigualdades no país estão relacionados:

- a. Principalmente à questão social.
- b. Principalmente à questão de cor.
- c. Tanto à questão social quanto a de cor.
- d. Principalmente à questão educacional.
- e. Outro: _____

55) Sobre o preconceito racial no Brasil, você acha que:

- a. Não existe.
- b. Existe, todavia é ignorado e pouco debatido por parte da mídia e sociedade.
- c. Existe, sendo amplamente debatido nos mais diversos meios sociais.
- d. Outra resposta: _____

56) Você já se sentiu discriminado por causa de sua cor?

- a. Sim b. Não

57) Caso a resposta acima seja positiva, você poderia descrever como ocorreu esta situação?
Caso seja negativa, prossiga para a próxima questão.

58) Você já presenciou alguma atitude racista no espaço desta universidade?
a. Sim b. Não

59) Caso a resposta acima seja positiva, você poderia descrever o acontecimento em questão?

60) Sobre seu cotidiano na UFRGS, como é sua relação com os colegas de outra cor?
a. Próxima
b. Indiferente
c. Distante

61) Caso a resposta acima seja próxima, como você estabeleceu relação com esses colegas?

62) Em relação às Políticas de Ação Afirmativa, você acredita que:

- a. NÃO acho justo qualquer tipo de cota.
- b. NÃO tenho opinião formada.
- c. Cotas SÃO justas para alunos oriundos de escola pública.
- d. Cotas SÃO justas para alunos negros.
- e. Cotas SÃO justas para estudantes de baixa renda.
- f. Cotas SÃO justas para alunos oriundos de escola pública e estudantes de baixa renda.
- g. Cotas SÃO justas para alunos negros, estudantes oriundos da escola pública e de baixa renda.
- h. Outro: _____

63) Você acredita que o sistema de cotas contribui para a diminuição das desigualdades no Brasil?

- a. Sim b. Não c. Não sei opinar d. Outro: _____

64) Você considera a questão racial como parte importante das Políticas Públicas de Cotas?

- a. Não, pois as cotas sociais englobam as raciais.
- b. Não, pois o problema está na educação básica
- c. Não, pois vivemos numa sociedade em que todos possuem as mesmas oportunidades.
- d. Sim, porque o tratamento entre brancos e negros é desigual no Brasil.
- e. Sim, na medida em que afeta o cotidiano das pessoas.
- f. Sim, porque a diversidade que traz é positiva.
- g. Outro: _____

65) Em relação ao mercado de trabalho, você acredita que poderá haver discriminação com os profissionais negros que a universidade está formando?

a. Sim b. Não c. Não sei opinar d.Outro: _____

66) Seleccionamos algumas frases proferidas em diversos círculos sociais, circule as alternativas com as quais você concorda:

- A. As cotas raciais acirram uma disputa étnica que não existia no Brasil.
- B. O sistema de cotas raciais na Universidade é uma medida provisória e necessária para diminuição das desigualdades no país.
- C. As políticas de cotas raciais ferem o princípio do mérito acadêmico, beneficiando certos grupos em detrimento de outros.
- D. As cotas baixam o nível acadêmico da Universidade.
- E. A convivência com estudantes cotistas de diferentes cores e origens sociais é positiva para o processo educativo.
- F. As cotas deveriam ser apenas sociais e não raciais, pois este critério abrangeria os grupos sociais desprivilegiados, desconsiderando a questão de cor.
- G. As cotas raciais possibilitam um acesso mais igualitário à Educação Superior, oferecendo oportunidades a grupos desprivilegiados que dificilmente ingressariam na Universidade Pública
- ~~H. O sistema de cotas raciais contribui para diminuição das desigualdades no país.~~
- I. As cotas raciais servem como reparação histórica para grupos socialmente excluídos a Universidade.
- J. As cotas raciais reforçam a ideia de que o negro não possui capacidade para ingressar por mérito próprio na Educação Superior.
- L. Sou a favor de cotas raciais, pois há poucos estudantes negros na Universidade
- M. As Universidades não deveriam possuir políticas de cotas raciais, pois o problema das desigualdades no Brasil está na educação básica.

Caso esteja disposto(a) a colaborar na próxima fase da pesquisa, por favor, deixe seus dados para que possamos entrar em contato

Nome:

E-mail:

Telefone:

Muito obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE C – QUADROS DE ANÁLISE

Quadro 01 – Primeiro da família no ensino superior

	Geral*		Cotas				Raça**			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	n	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	11	13	5	7	6	40	8	11	3	25
Não	72	87	63	93	9	60	62	89	9	75
Total	83	100	68	100	15	100	70	100	12	100

*um estudante deixou a questão em branco

** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

Quadro 02 – Escolaridade dos pais

	Geral*		Cotas				Raça**			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ensino Médio Incompleto	13	15	4	6	9	55	8	11	5	42
Ensino Médio Completo	8	10	6	9	2	13	5	7	3	25
Pós-médio (curso técnico)	5	6	4	6	1	6	5	7	0	0
Ensino superior	38	46	36	54	2	13	34	49	3	25
Pós-Graduação	18	23	17	25	2	13	18	26	1	8
Total	83	100	67	100	16	100	70	100	12	100

*um estudante não respondeu a pergunta ** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

Quadro 03 – Escolaridade das mães.

	Geral*		Cotas				Raça**			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Ensino Médio Incompleto	12	14	6	9	6	37	7	10	5	42
Ensino Médio Completo	12	16	9	13	4	24	11	16	2	17
Pós-médio (curso técnico)	4	5	2	3	2	13	5	6	0	0
Ensino superior	33	40	31	47	2	13	29	41	3	24
Pós-Graduação	21	25	19	28	2	13	19	27	2	17
Total	83	100	67	100	16	100	70	100	12	100

*um estudante não respondeu a pergunta ** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

Quadro 04 –Posicionamento dos pais sobre as ações afirmativas

Como seus pais se posicionam em relação a Políticas de Ações Afirmativa para o ingresso no Ensino Superior?	Geral				Cotas								Raça**							
					Não Cotistas				Cotistas				Branços				Negros			
	Pai*		Mãe*		Pai*		Mãe*		Pai		Mãe		Pai		Mãe		Pai		Mãe	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
É contra todos os tipos de políticas de cotas.	8	10	6	7	8	13	6	9	0	0	0	0	6	9	5	7	1	10	0	0
É contra as políticas de cotas raciais, mas a favor de políticas de cotas sociais.	23	30	24	30	22	35	23	35	1	7	1	6	22	33	23	34	1	10	1	10
É contra as políticas de cotas sociais e raciais, mas a favor de políticas para estudantes de escolas públicas.	4	5	3	4	4	6	3	5	0	0	0	0	4	6	3	4	0	0	0	0
É a favor das políticas de cotas raciais e sociais.	12	15	21	26	6	9	13	20	6	40	8	50	9	13	16	23	3	30	5	45
Não sei responder	31	40	27	33	23	37	20	31	8	53	7	44	26	39	22	32	5	50	5	45
Total	78	100	81	100	63	100	65	100	15	100	16	100	67	100	69	100	10	100	11	100

* 6 estudantes deixaram a questão em branco na variável pai e 4 na variável mãe.** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo

Quadro 05 - O sistema de cotas contribui para a diminuição das desigualdades?

Você acredita que o sistema de cotas contribui para a diminuição das desigualdades no Brasil?	Geral		Cotas				Raça			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	N	%	N	%	n	%	n	%	N	%
Sim	58	70	45	67	13	81	47	66	10	91
Não	15	18	13	19	2	13	14	20	1	9
Não sei opinar	9	11	8	12	1	6	9	13	0	0
Talvez	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0
Total	83	100	67	100	16	100	71	100	11	100

*um estudante deixou a questão em branco** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

Quadro 06 - Ensino Fundamental

Ensino Fundamental	Geral*		Cotas				Raça**			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%
Ensino Público	26	31	14	21	12	75	18	26	8	67
Ensino Particular	51	61	48	72	3	19	46	66	4	33
Ensino público e particular	5	6	4	6	1	6	7	10	0	0
Escolas particulares com bolsa	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0
Total	83	100	67	100	16	100	70	100	12	100

*1 estudante deixou a questão em branco. ** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

Quadro 07 - Ensino Médio

Ensino Médio	Geral*		Cotas				Raça**			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%
Ensino Público	30	36	14	21	16	100	21	30	9	75
Ensino Particular	46	55	46	69	0	0	42	60	3	25
Ensino público e particular	2	3	2	3	0	0	2	3	0	0
Escolas particulares com bolsa	5	6	5	7,5	0	0	5	7	0	0
Total	83	100	67	100	16	100	70	100	12	100

*1 estudante deixou a questão em branco. ** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo

Quadro 08 - Discriminação no processo de escolarização

Durante seu processo de escolarização, você presenciou alguma situação discriminatória?	Geral*		Cotas				Raça**			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%
Sim	36	43	28	42	8	50	29	41	7	58
Não	47	57	39	58	8	50	41	59	5	42
Total	83	100	67	100	16	100	70	100	12	100

*1 estudante deixou a questão em branco. ** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

Quadro 09 - Professores de outra cor na educação básica

Professores de outra cor na educação básica	Geral		Cotas				Raça**			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%
Sim	55	65	43	63	12	75	43	61	12	100
Não	29	35	25	37	4	25	28	39	0	0
Total	84	100	68	100	16	100	71	100	12	100

** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

Quadro 10- Sobre o ingresso no ensino superior

Em relação ao seu ingresso no Ensino Superior, marque a frase que melhor se enquadra com sua situação:	Geral		Cotas				Raça			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A expectativa da minha família era de que eu ingressasse na UFRGS.	74	89	63	96	11	69	65	94	8	67
Inicialmente minha família acreditava que eu deveria trabalhar para depois estudar.	5	6	2	3	3	19	1	1	4	33
Minha família nunca me incentivou para que eu ingressasse em uma instituição de Educação Superior.	3	3	1	1	2	12	3	5	0	0
Total	82	100	66	100	16	100	69	100	12	100

*2 estudante deixou a questão em branco** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

Quadro 11- Número de vezes que prestou o vestibular

Número de vezes que prestou o vestibular	Geral*		Cotas				Raça			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro**	
	N	%	n	%	N	%	N	%	N	%
1 vez	32	42	26	41	6	46	25	37	6	67
2 vezes	28	36	23	36	5	3	27	41	1	11
3 vezes	11	14	10	15	1	8	10	15	1	11
4 ou mais vezes	6	8	5	8	1	8	5	7	1	11
Total	77	100	64	100	13	100	67	100	9	100

*7 estudantes deixou a questão em branco** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

Quadro 12- Se sentiu prejudicados pelas cotas?

	Geral*		Cotas				Raça**			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%
Sim	20	24	19	28	0	0	18	25	0	0
Não	63	76	48	72	16	100	53	75	12	100
Total	83	100	67	100	16	100	71	100	12	100

*um estudante não respondeu a questão. ** os questionários de estudantes amarelos não foram considerados no critério raça

Quadro 13- Presenciou uma atitude racista na universidade?

Você já presenciou alguma atitude racista no espaço desta universidade?	Geral*		Cotas				Raça**			
			Não C.		Cotista		Branco		Negro	
	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%
Sim	12	14	9	13	3	20	8	11	4	36
Não	71	86	59	87	12	80	63	89	7	64
Total	83	100	68	100	15	100	71	100	11	100

*um estudante deixou a questão em branco** desconsidera-se em raça o questionário do estudante autodeclarado amarelo.

APÊNDICE D – QUADROS ELABORADOS A PARTIR DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Categoria I - vivências de discriminação na educação básica

Subcategoria I	Subcategoria II	Unidade de Contexto	F	%
		Exemplos de Respostas		
Tipo de discriminação	Racial	negros foram discriminados - o único colega negro - origem asiática - chocolate preto. – racismo – alunas negras - a única negra	10	43
	Renda	em relação à renda - questões financeiras	3	13
	Gênero	Machismo - homofobia - um menino (...) taxado como “viadinho”	4	17
	Aparência	contra pessoas que saiam do padrão (os muito altos, gordinhos, nerds) - “cabelo ruim”	2	9
	Linguístico/Cultural	falando alemão	1	4,5
	Comportamento	Gostava de drogas	1	4,5
	Não lembra	não lembro	2	9
Subtotal			23	100
Espaços onde ocorreu a situação	Sala de aula	professor – sala de aula - trabalhos	3	37,5
	Esportes/Brincadeiras	em competições escolares – durante atividade esportiva – em um espetáculo de capoeira -na educação física.	4	50
	Passeios	Excursão	1	12,5
Subtotal			8	100
Forma de expressão	Visível	um menino espancado - recusou a cumprimentar – descarado – xingou – afirmou	5	38
	Disfarçada	Não diretamente – disfarçado – casualmente ou não – boatos -	8	72
Subtotal			13	100

Categoria II - Discriminação em função da sua cor

Subcategoria I	Subcategoria II	Unidade de Contexto	F	%
		Exemplos de Respostas		
Forma de Expressão	Visível - direto	termos pejorativos	1	20
	Disfarçado	Presunção de que sou funcionária do local – chamado de “mulatinho” com desdém – não foi exteriorizado – a todo momento -	4	80
Subtotal:			5	100
Espaço	Universidade	colegas e professores da universidade -	2	33
	Trabalho	no trabalho - preterido de seleção de estágio	2	33
	Internet	redes sociais	1	17
	Comércio	lojas e restaurantes	1	17
Subtotal:			6	100

Categoria III – Escolha pelo curso de Direito da UFRGS

Subcategoria I	Unidade de Contexto	F	%
	Exemplos de Respostas		
Por ser gratuita	universidade pública – gratuidade – gratuita – de graça – gratuita – por ser pública	25	20
Por critério de qualidade	renome – reconhecimento no cenário nacional - agrega valor ao diploma – faculdade de qualidade – 1º Brasil – excelência – renomada - qualidade de ensino – reconhecimento acadêmico - prestigiada – conceito – referência nacional – nível ensino – melhor do RS	44	35
Localização	capital – fica em POA – moro em POA – perto de casa	4	3
Disponibilidade de horários	adequação de horários	1	1
Interesse no curso.	por se enquadrar em minhas características pessoais – atividades que gosto de fazer – interesse pela área – aptidão para o curso – por princípios – área me atrai – curso abrange diversas áreas	24	19
Perspectiva de Futuro	relevante profissionalmente – questão econômica – sucesso profissional – perspectiva de futuro – mais opção no mercado de trabalho – leque de possibilidades na carreira – maior acesso ao mercado de trabalho – peso no currículo – valorização no mercado – remuneração	18	14
Aquisição cultural	adereço cultural -	1	1
Não sabe	não sei responder	1	1
Movimento estudantil	movimento estudantil forte	4	3
Influência familiar	mãe é advogada – influência paterna – envolvimento familiar	4	3
Subtotal		126	100

Categoria IV – Posicionamento sobre as cotas na UFRGS

Subcategoria I	Subcategoria II	Unidade de Contexto	F	%
		Exemplos de Respostas		
Se sentiu prejudicado	Não passou anteriormente	cortada pelas cotas – as cotas me excluíram - pela pontuação obtida ser superior aos cotistas - minha posição no vestibular foi das primeiras a serem cortadas pelas cotas - fiquei 12 posições atrás do último classificado	9	56
	A concorrência aumentou	Minha pontuação teve que ser maior para que eu conseguisse ingressar - a média para o meu curso subiu - no momento em que as vagas são diminuídas a concorrência aumenta	4	25
	Diminuí o número de vagas universais	diminuíram o nº de vagas universais	2	13
	Não havia cotas anteriormente	A política de cotas teria sido um benefício se meus pais soubessem na época que seria melhor o ensino público, uma vez que AMBOS os ensino são péssimos.	1	6
Subtotal			16	100
Não se sentiu prejudicado	Foi beneficiado	Fui beneficiado – entrei por ser [...] beneficiário – sou cotista - bom posicionamento - tenho/tive capacidade de estudar devidamente	6	11
	Passou	Acesso universal – pontuação suficiente para passar no acesso universal – passei – pontuação obtida superior a dos cotistas - consegui entrar pelo acesso universal – estudei o suficiente - Minha média foi suficiente -	17	31
	Acredito que seja uma questão de justiça	Uma medida eficiente de incluir pessoas – as vagas [...] são uma forma de compensar algum prejuízo histórico/social - questão de justiça e inclusão social necessária - vagas reservadas eram para pessoas com menos recursos	6	11
	As vagas aumentaram para todos	não influenciando no acesso universal - As vagas para o acesso universal são adequadas para a demanda – as vagas [...] permaneceram em números semelhante -	7	13
	Tive vantagens em relação aos cotistas	Tive cursinho e escola particular, estava em vantagem- nem todos (ou quase todos) os cotistas tiveram as mesmas oportunidades que eu - A formação escolar que tive foi muito superior à formação ofertada pela rede pública [...] -	7	13
	Sabia da existência das cotas	Encarei como se houvessem menos vagas –	4	7
	Formação para enfrentar o aumento de concorrência	Formação básica suficiente para enfrentar o aumento da concorrência -	2	4
	Se não tivesse passado teria me sentido prejudicado	[...] mas se tivesse sido preterido por um cotista, de menor pontuação, sentir-me-ia prejudicado - sei que muitas pessoas inteligentes não conseguiram ingressar por terem suas vagas limitadas pelas cotas - se eu não tivesse conseguido uma vaga, eu teria me sentido prejudicada.	5	9
Subtotal			54	100

Categoria V - Discriminações mais presentes na sociedade brasileira

Subcategoria I	Unidade de Contexto	F	%
Racial	étnico – racial – cor – indígenas – negros – mito da democracia racial - cor da pele	74	33
Gênero	homofobia – machismo – misoginia - gênero - heteronormatividade – contra homossexuais – transfobia – sexo – mãe solteira – contra mulheres – sexual – gays	59	26
Classe Social	social – classe – baixa renda – econômico – renda – ricos x pobres – renda familiar – socioeconômico – classicismo – de origem - contra pessoas menos abastadas	45	20
Regional/cultural	nordestinos – regional – linguístico – xenofóbico – cidade – preconceito cultural – etnocentrismo – de origem	11	5
Deficientes	deficientes – deficientes físicos – deficientes mentais – portadores de necessidades	9	4
Aparência	gordofobia – aparência física – estético – aparência – estética física – porte físico	5	2
Ex-presidiários	Presidiários – ex-presidiários- egressos do sistema penitenciário – sistema prisional	4	2
Religioso	preconceito quanto às religiões - religioso	4	2
Educacional	educacional – nível de escolaridade -	3	1
Idosos	idosos, pessoas idosas	2	1
Trabalho	ocupação das pessoas – serviços subordinados	2	1
Contra o diferente	aversão ao diferente – medo do diferente	2	1
Orientação sexual	poligamia	1	0
Usuários de Drogas	usuários de drogas	1	0
Sem Teto	sem-teto	1	0
Pessoas solteiras	Solteiros	1	0
Subtotal		224	100

Categoria VI – Relação com estudantes de outras cores

Subcategoria I	Unidade de Contexto	F	%
	Exemplos de Respostas		
Não diferencio cor	Se falo muito ou pouco com a pessoa não tem NADA a ver com a “cor” dela – A cor deles não é um fato determinante para mim – não vejo diferença alguma – Critério cor da pele nunca foi motivo para aproximação/afastamento – [...] realmente não presto atenção – uma relação idêntica com a que tenho com pessoas da minha cor – Não vejo nenhuma diferença neles só por terem uma cor diferente.	9	20
Naturalmente/Afinidade	Conversando – normalmente – afinidades – espontaneamente – como estabelecimento qualquer relação de amizade [...] – naturalmente – uma relação normal	16	36
Convívio acadêmico	São meus colegas e amigos – convívio de pesquisa – convivendo – ambiente acadêmico – veteranos e colegas do SAJU que são negros – [...] assunto a respeito da aula, provas [...] -	15	33
Militância política	Militância política	1	2
Amigos em comum	Mesmo grupo de amigos – amigos apresentados por amigos	2	4
Festas	festas	1	2
Trote	trote	1	2
Subtotal		45	100

APÊNDICE E – QUADRO ELABORADO COM AS FORMAS DE OPERAÇÃO DE IDOLOGIA A PARTIR DA LEITURA DE THOMPSON

Thompson organiza *os modos de operação da ideologia* através de certas estratégias, antes de apresentar o quadro faz-se necessário ressaltar alguns esclarecimentos levantados pelo autor: 1) estes cinco pontos são as únicas formas pela quais a ideologia opera, eles também não são monolíticos, podendo operar de forma imbricada.; 2) Não há uma obrigatoriedade de que estas estratégias sejam necessariamente ideológicas.

Quadro 15 – modos de operação da ideologia

<i>Modos Gerais</i>	<i>Estratégias de construção simbólica</i>
<p>Legitimação: relações de dominação sustentadas/estabelecidas por serem representadas como legítimas – dignas de apoio, justas e honestas.</p>	<p>Racionalização: um conjunto de raciocínio é construído para defender e/ou justificar um grupo de relações ou instituições, fazendo com que as pessoas aceitem tais formas simbólicas como dignas de apoio.</p>
	<p>Universalização: concertos institucionais, que beneficiam um grupo de indivíduos, são apresentados como sendo de interesse coletivo. Segundo Thompson, esses acordos são apresentados como abertos, basta se ter “habilidade e a tendência de ser neles bem sucedido” (THOMPSON, p.83.).</p>
	<p>Narrativização: histórias do passado são relacionadas ao presente como parte de uma tradição positiva.</p>
<p>Dissimulação: relações de dominação sustentadas/estabelecidas por serem negadas e obscurecidas, representadas de uma forma a desviar a atenção, negando a existência de certos processos e relações.</p>	<p>Deslocamento: Utilização de um termo para definir outro (objeto/pessoa), “com isso conotações positivas ou negativas do termo são transferidas para outra pessoa.” (THOMPSON, p.84.). Segundo o autor esse foi a estratégia utilizada por Luís Bonaparte quando se considerou herdeiro de Napoleão.</p>
	<p>Eufemização: ações/ instituições são escritas de maneira positiva. Por exemplo, quando uma manifestação é suprimida com força policial é descrita como “ação a favor da ordem”; a invasão de um país é justificada como “o melhor para sua população”; a prisão de um jovem negro sem provas do crime é uma “medida preventiva”, etc. Para Thompson esse processo é muito sutil, de modo que está ligado a forma como as palavras são utilizadas.</p>

	<p>Tropo: uso figurativo da linguagem.</p>	<p><i>Sinédoque:</i> utilização de um termo restrito/de um lugar para definir o todo (ou o contrário). Ex: chamar todos os brasileiros de gaúchos.</p> <p><i>Metonímia:</i> utilização de uma característica de um objeto/ação para se referir à própria coisa.</p> <p><i>Metáfora:</i> aplicação de um termo/frase a uma ação ou objeto ao qual não pode ser aplicado. Ex: Margareth Thatcher sendo chamada de “Dama de Ferro”.</p>
<p>Unificação: relações de dominação sustentadas/estabelecidas através da construção de uma identidade coletiva, uma unidade que interliga os sujeitos – desconsiderando as diferenças que os separam.</p>		<p>Padronização: certos atributos são apresentados como um referencial padrão, algo partilhado e aceito por todos.</p> <p>Simbolização de Unidade: construção de símbolos que busquem a unidade</p>
<p>Fragmentação: relações de dominação sustentadas/estabelecidas a partir da diferenciação de grupos e indivíduos que possam representar um perigo de transformação social real aos grupos dominantes.</p>		<p>Diferenciação: Ênfase no que diferencia as pessoas, buscando características que segreguem, os impedindo de participar do jogo de poder.</p> <p>Expurgo do Outro: construção da ideia de inimigo (interno/externo), apresentado como o mal/perigo.</p>
<p>Reificação: relações de dominação sustentadas/estabelecidas a partir da apresentação de uma situação histórica determinada como algo natural e atemporal. “Processos são retratados como coisas, ou como acontecimentos de um tipo quase natural, de tal modo que o seu caráter sócio histórico dos fenômenos – [...] ela envolve o restabelecimento da “dimensão de sociedade” “sem história”, no próprio coração da sociedade histórica.” (THOMPSON, p.87-88)</p>		<p>Naturalização: criações sociais são reificadas, como sendo acontecimentos naturais.</p> <p>Eternalização: fatos históricos ganham uma estrutura rígida e não “podem” ser reinterpretados.</p>