LUDMILA GONÇALVES DA MATTA

A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA EM PAUTA: DEBATES, CONSENSOS E CONFLITOS. UM ESTUDO DE CASO SOBRE O SISTEMA DE COTAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof[a] Dra. Yolanda Lima Lobo

Campos dos Goytacazes-RJ

Dezembro de 2012

A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA EM PAUTA:

Debates, consensos e conflitos. Um estudo de caso sobre o sistema de cotas na Universidade Estadual do Norte Fluminense.

LUDMILA GONÇALVES DA MATTA

Tese de Doutorado apresentada ao Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Doutor em Sociologia Política.

Aprovada em 12 de dezembro de 2012.

Banca Examinadora

_____

Prof[a]. Yolanda Lima Lobo (Doutora, Educação) – UENF – Orientadora

_____

Prof. Sergio de Azevedo (Doutor, Sociologia) – UENF

_____

Prof. André Augusto Brandão (Doutor, Ciências Sociais) – UFF

_____

Prof. João Feres Junior (Doutor, Ciência Política) IESP-UERJ

_____

Prof[a]. Denise Tavares Cunha Terra (Doutora, Geografia) – UENF

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do **CCH / UENF** 08/2013

M435 Matta, Ludmila Gonçalves da.

A política de ação afirmativa em pauta : debates, consensos e conflitos. Um estudo de caso sobre o sistema de cotas na Universidade Estadual do Norte Fluminense / Ludmila Gonçalves da Matta -- Campos dos Goytacazes, RJ, 2012.
209 f.

Orientador: Yolanda Lima Lobo.
Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2012.
Bibliografia: f. 189 - 204

1. Ações Afirmativas (Poítica). 2. Política de Cotas. 3. Negros – Educação. 4. Reserva de Vagas – UENF. 5. Ensino Superior - Acesso. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Centro de Ciências do Homem. II. Título.

CDD – 306.2

AGRADECIMENTOS

Para mim em especial é muito difícil agradecer, não que eu não tenha sido educada para tal. Mas agradecer implica em externar sentimentos, e para isso eu fui pouco treinada. Entretanto, num momento tão especial da minha vida não poderia deixar de agradecer a essas pessoas que fizeram parte dessa história.

Por isso em primeiro lugar agradeço aos meus pais Darcy José da Matta e Maria das Graças Gonçalves da Matta, a meu pai em especial agradeço por ter desenvolvido em mim o gosto pela leitura. Herança deixada por ele, tanto na memória afetiva, dos diálogos noite adentro sobre viagens, países, cultura, quanto pela memória sobre as pilhas de revistas “Manchete”, acumuladas ao longo dos anos, assim como das diversas enciclopédias guardadas na estante.

Agradeço também a amiga Márcia que apesar da distância foi a grande incentivadora para que eu adentrasse a universidade, sem seus ensinamentos e conselhos hoje eu não estaria aqui.

Ao Professor Ailton meu primeiro e grande orientador, aquele que despertou o meu olhar para a temática da ação afirmativa.

Ao Professor André Brandão que vem me acompanhando desde o mestrado. Que está sempre aposto a me ajudar nos momentos de aflição intelectual, que sempre acreditou no meu trabalho e na minha capacidade de fazer, me concedendo a autonomia necessária para pensar.

Ao Professor João Feres que me aceitou como aluna na sua disciplina, pelo seu apoio, diálogo e colaboração, fica o meu agradecimento.

Agradeço também aos meus professores do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, Vânia Amélia, Márcia Leitão, Lana Lage, Hugo Borsani, Rogério Dutra e Sérgio Azevedo pelo diálogo profícuo durante nossas aulas.

E em especial agradeço a minha orientadora, Professora Yolanda, que tão prontamente, num momento delicado aceitou o convite para me orientar.

Agradeço pela sua dedicação, pelo tempo que tem me concedido, pelas leituras criteriosas que só contribuíram para o meu crescimento profissional.

Agradeço aos alunos cotistas da UENF que tão prontamente responderam ao questionário que eu enviei, pois se não fossem eles esse trabalho não seria possível. Agradeço também a todos aqueles que entrevistei e interpelei ao longo desse trabalho.

E por último, e não menos especiais, agradeço a minha família. Particularmente, ao meu esposo Bruno, pelo companheirismo, pela escuta e às vezes comentários (às vezes, porque ele escuta muito mais do que fala) tão importantes para me trazer para realidade e observar fatos que a minha posição tão próxima (ativa no processo) impedia de enxergar.

À minha joia preciosa, Valentina. Presente que Deus me confiou em 2012, inspiração para o término desse trabalho.

Não poderia também deixar de agradecer a minha sogra pelo apoio e ajuda no cuidado com a minha pequena. Assim como também a Rose que tanto amor tem dedicado a Valentina, tão necessário para minha tranquilidade.

A minha mãe Maria das Graças e ao eu pai Darcy, que apesar do pouco estudo, me ensinaram a conhecer, reconhecer e aprender com suas sabedorias.

RESUMO

Desde a implementação das primeiras iniciativas de ação afirmativa no Brasil, no caso a implementação das Leis Estaduais nº 3.524/2000 que dispunha sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual para ingresso nas universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro e da Lei nº 3.708/2001 que determinava a reserva de vagas para pessoas autodeclaradas negras e pardas[1], tem se construído um intenso debate nos meios de comunicação, assim como também a manifestação de intelectuais a partir de formulações teóricas sobre a consequência dessas ações para o Brasil, principalmente no que tange a população preta e parda. Entretanto, poucos estudos têm se dedicado a avaliação empírica. No plano teórico, os debates têm se polarizado, constituindo-se em argumentos de duas naturezas, os contrários e os favoráveis a tais medidas. Dessa forma, com o objetivo de superar a discussão corrente que gira em torno do "contra" ou "a favor" é que realizamos este trabalho de pesquisa. O trabalho é constituído a partir de um estudo de caso realizado na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF a qual serviu como lócus de análise das questões levantadas nesta tese, qual seja, que a extensão da política de cotas está muito aquém das proposições e previsões que se fazem dela, visto que há uma impossibilidade de generalizações, pois as ações afirmativas no Brasil se estende a contextos heterogêneos e diversos.

Palavras-chave: Ação afirmativa; cotas; educação.

ABSTRACT

Since the implementation of the first initiatives of affirmative action in Brazil, where the implementation of State Laws No. 3.524/2000 that it had on the criteria for selection and admission of students from public schools for admission in public universities of the state of Rio de Janeiro and law No. 3.708/2001 that determined the quotas for black people and self-declared pardas1, has built up an intense debate in the media, as well as the manifestation of intellectuals from theoretical formulations about the consequences of these actions for Brazil especially in regard to black and mulatto population. However, few studies have been devoted to empirical evaluation. Theoretically, the debates have polarized, becoming arguments in two natures, the favorable and contrary to such measures. Thus, in order to overcome the current discussion revolves around the "against" or "for" is that conducted this research. The work is made from a case study conducted at the Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF which served as a locus analysis of the issues raised in this thesis, namely, that the extension of the quota policy falls far short of propositions and predictions that make it, because there is an impossibility of generalizations, because affirmative action in Brazil extends to heterogeneous and diverse contexts.

Keywords: affirmative action, quotas, education

Sumário

RESUMO.....VI

ABSTRACT.....VII

LISTA DE QUADROS.....X

RELAÇÃO DE SIGLAS XII

I. Introdução.....16

1.1 Apresentação 16

1.2 A construção do problema 20

1.3 Considerações sobre o método.....48

1.4 Apresentação dos capítulos.....51

II. Raça, racismo e políticas de ação afirmativa: dilema brasileiro.....53

2.1 Raça e racismo: perspectivas históricas.....54

2.2 A construção de um ideal: racismo à brasileira.....58

2.3 Concepções acerca da política brasileira.....64

2.4 Cotas raciais: um dilema nacional.....76

2.5 Ações afirmativas: outras experiências.....78

2.5.1 O caso indiano.....78

2.5.2 O caso americano.....81

III UENF - a especificidade do campo.....90

3.1 UENF e sua história.....90

3.2 UENF hoje.....101

3.3 Considerações sobre os ingressos.....103

IV Vestibular, carreira e cotas: escolher ou ser escolhido?.....113

4.1 UENF e carreiras.....114

4.2 O vestibular em análise: oferta e demanda.....118

4.2.1 Vestibular 2008.....119

4.2.2 Vestibular 2009.....127

4.2.3 Vestibular 2010.....133

4.2.4 Ingresso a través do ENEM.....134

4.3 Algumas indagações.....136

4.4 A UENF observada.....142

V. O UNIVERSO SOCIAL: PONDERAÇÕES A RESPEITO DA RETÓRICA SOBRE AS COTA.....151

5.1 Concepções sobre a problemática da carência.....152

5.2 Concepções sobre a problemática da permanência.....159

5.3 Convívio e conflito: algumas indagações.....164

5.4 O que pensam os cotistas sobre o sistema de cotas.....174

5.5 Perspectivas futuras.....180

VI Considerações finais.....185

VII Bibliografia.....189

VIII Apêndice.....205

LISTRA DE QUADROS

Quadro 1.1: Levantamento das Universidades com ação afirmativa.

Quadro 3.1: Levantamento de matrícula: sem cota e cotistas (2003/2010)

Quadro 4.1 : Vestibular Estadual 2008- UENF -Relação Candidato\Vaga

Quadro 4.2: Vestibular Estadual 2009- UENF- Relação Candidato\Vaga

Quadro 4.3: Cursos e relação candidato/vaga

Quadro 4.4 : Vestibular Estadual 2010- UENF- Relação Candidato\Vaga

Quadro 4.5: Enem 2011- UENF- Relação Candidato\Vaga (*)

Quadro 4.6 : Enem 2012- UENF- Relação Candidato/Vaga

Quadro 5.1: Resposta sobre renda familiar dos alunos cotistas

Quadro 5.2: Resposta sobre renda familiar segundo concorrência dos cursos

Quadro 5.3: Profissões dos pais dos alunos cotistas da rede pública

Quadro 5.4: Profissões das mães dos alunos cotistas da rede pública

Quadro 5.5: Profissões dos pais dos alunos cotistas negros

Quadro 5.6: Profissões das mães dos alunos cotistas negros

Quadro 5.7: Escolaridade dos pais dos alunos cotistas de rede pública

Quadro 5.8 : Escolaridade dos pais dos alunos cotistas negros

Quadro 5.9: Motivo das dificuldades

Quadro 5.10: Média do coeficiente de rendimento acadêmico por curso e modalidade de ingresso

Quadro 5.11: Resposta sobre atuação dos professores

Quadro 5.12: Resposta sobre relacionamento entre os colegas

Quadro 5.13: Resposta sobre dificuldade de relacionamento entre os colegas

Quadro 5.14: Resposta sobre discriminação

Quadro 5.15: Resposta sobre a expectativa do curso universitário

Quadro 5.16: Resposta a pergunta “para que serve um diploma de curso superior

Quadro 5.17: Resposta sobre discriminação por causa da cor

Quadro 5.18: Resposta sobre cor da pele

Quadro 5.19: Opinião dos cotistas sobre a política de cotas

Quadro 5.20: Resposta Cotista rede pública à pergunta " Qual a sua opinião sobre a política de cotas?"

Quadro 5.21: Resposta Cotista negro à pergunta " Qual a sua opinião sobre a política de cotas?"

Quadro 5.22: Resposta a pergunta " O que pretende fazer após terminar o curso?"

Quadro 5.23: Resposta a pergunta " O que pretende fazer após terminar o curso?" segundo concorrência dos cursos - Cotista Rede Pública

Quadro 5.24: Resposta a pergunta " O que pretende fazer após terminar o curso?" segundo concorrência dos cursos - Cotista Negro

Quadro 5.25: Participação na vida econômica da família

Quadro 5.26: Participação na vida econômica da família segundo a concorrência dos cursos- Cotista rede pública

Quadro 5.27: Participação na vida econômica da família segundo a concorrência dos cursos- Cotista negro

LISTA DE SIGLAS

MNO- Movimento Negro Organizado.

ENADE- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

FHC – Fernando Henrique Cardoso.

FIES – Financiamento Estudantil.

IPEA- Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas.

PNDH – Plano Nacional de Desenvolvimento Humano.

PROUNI- Programa Universidade para Todos.

PT- Partido dos Trabalhadores.

STF – Supremo Tribunal Federal.

SEPPIR- Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial.

UFAC- Universidade Federal do Acre.

UNEAL- Universidade do Estado de Alagoas.

UNCISAL – Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas.

UFAL- Universidade Federal de Alagoas.

UEAP- Universidade Estadual do Amapá.

UNIFAP- Universidade Federal do Amapá.

UEA- Universidade Estadual do Amazonas.

UFAM- Universidade Federal do Amazonas.

UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana.

UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

UNEB- Universidade do Estado da Bahia.

UFBA- Universidade Federal da Bahia.

UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

UNIVASF- Universidade Federal do Vale do São Francisco.

UECE- Universidade Estadual do Ceará.

URCA- Universidade Regional do Cariri.

UVA- Universidade Estadual do Vale do Acaraú.

UFC- Universidade Federal do Ceará.

UNILAB- Universidade Federal de Integração Luso-afro-brasileira.

UnB- Universidade de Brasília.

UFES- Universidade Federal do Espírito Santo.

UFG- Universidade Federal de Goiás.

UEG- Universidade Estadual de Goiás.

UEM- Universidade Estadual do Maranhão.

UNIVIMA- Universidade Virtual do Maranhão.

UFMA- Universidade Federal do Maranhão.

UNEMAT- Universidade do Estado do Mato Grosso.

UFMT- Universidade Federal do Mato Grosso.

UEMS- Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados.

UFMS- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

UFPAN- Universidade Federal do Pantanal.

UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais.

UNIMONTES- Universidade Estadual de Montes Claros.

UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora.

UFLA- Universidade Federal de Lavras.

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais.

UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto.

UFSJ- Universidade Federal de São João Del-Rei.

UFTM- Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

UFU- Universidade Federal de Uberlândia.

UFV- Universidade Federal de Viçosa.

UFVJM- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

UNIFAL- Universidade Federal de Alfenas.

UNIFEI- Universidade Federal de Itajubá.

UEPA – Universidade do Estado do Pará.

UFPA- Universidade Federal do Pará.

UFOPA- Universidade Federal do Oeste do Pará.

UFRA- Universidade Federal Rural da Amazônia.

UEPB- Universidade Estadual da Paraíba.

UFPB- Universidade Federal da Paraíba.

UFCG- Universidade Federal de Campina Grande.

UNESPAR- Universidade Estadual do Paraná.

UEL- Universidade Estadual de Londrina.

UEM- Universidade Estadual de Maringá.

UENP- Universidade Estadual do Norte do Paraná.

UEPG- Universidade Estadual de Ponta Grossa.

UNICENTRO- Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

UTFPR- Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

UFPR – Universidade Federal do Paraná.

UNITA- Universidade Federal da Integração Latino-Amaricana.

UFFS- Universidade Federal da Fronteira Sul.

UESPI- Universidade Estadual do Piauí.

UFPI- Universidade Federal do Piauí.

UENF- Universidade Estadual do Norte Fluminense.

UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

UEZO- Universidade Estadual da Zona Oeste.

UFF- Universidade Federal Fluminense.

UFRJ- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

UFRRJ- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

UERN- Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.

UFERSA- Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UERGS- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

FURG- Universidade Federal do Rio Grande.

UFCSPA- Universidade Federal de Ciência da Saúde de Porto Alegre.

UFPEL- Universidade Federal de Pelotas.

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFSM- Universidade Federal de Santa Maria.

UNIPAMPA- Universidade Federal do Pampa.

UNIR- Universidade Federal de Rondônia.

UERR- Universidade Estadual de Roraima.

UFRR- Universidade Federal de Roraima.

UDESC- Universidade do Estado de Santa Catarina.

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina.

USP – Universidade de São Paulo.

UNICAMP- Universidade de Campinas.

UNESP- Universidade do Estado de São Paulo.

UNIFESP- Universidade Federal de São Paulo.

UFSCAR- Universidade Federal de São Carlos.

UFABC- Universidade Federal do ABC.

UFS- Universidade Federal do Sergipe.

UFT- Universidade Federal de Tocantins.

UNITINS- Fundação Universidade de Tocantins.

I. INTRODUÇÃO

A ciência exige que as pessoas se dediquem a ela durante a vida inteira. E se tivessem duas vidas, ainda assim não seria suficiente. A Ciência demanda dos indivíduos grande tensão e forte paixão.

***Pavlov apud Castro*[1]**

1.1 Apresentação

Nos últimos anos, no Brasil, muito tem se falado sobre ações afirmativas. Mas, embora o tema apareça com frequência nos meios de comunicação é comum encontrar pessoas que não sabem exatamente do que se trata.

As ações afirmativas em muitos casos têm sido confundidas com a aplicação de cotas nas universidades. Apesar das cotas serem um tipo de ação afirmativa, estas não são as únicas medidas que englobam este tipo de ação. De acordo com Sabbagh e Weiner (*apud* FERES JUNIOR, 2006, p.21) ação afirmativa corresponde a:

> Qualquer medida que aloca bens, tais como o ingresso em universidades, empregos, promoções, contratos públicos, empréstimos comerciais e o direito de comprar e vender terra, com base no pertencimento a um grupo específico, com o propósito de aumentar a proporção de membros desse grupo na força de trabalho, na classe empresarial, na população estudantil universitária e nos demais setores nos quais esses grupos estejam atualmente sub-representados em razão de discriminação passadas ou recentes.

[1] Fonte: CASTRO, Cláudio de Moura. A prática da pesquisa.São Paulo: McGraw-Hill,1977, p.11.

As ações afirmativas são medidas voltadas para a inclusão e a igualdade social e estão fundamentadas no princípio do tratamento desigual a pessoas socialmente desiguais. Comumente, são aplicadas na superação de desigualdades sociais, raciais, étnicas, de gênero ou em benefício de outras minorias. Elas podem se apresentar por meio de cotas (reserva para determinados grupos) ou por outras ações como bônus, preferência, vantagens, aumento do número vagas. No Brasil, tais medidas tem-se concentrado na população estudantil, apesar de haver debates, inclusive no Congresso Nacional, e iniciativas isoladas para implementação em outros setores, como o mercado de trabalho. Dentre a população estudantil têm sido beneficiados os seguintes grupos minoritários: estudantes oriundos da rede pública de ensino; os autodeclarados pretos e pardos; os índios; as mulheres; os deficientes físicos; os filhos de policiais mortos ou incapacitados em serviço, caso do Rio de Janeiro; os professores da rede pública; os nativos de determinado estado da federação; quilombolas; pessoas consideradas pobres ou carentes. Entretanto, dentre os grupos citados o caso que tem gerado mais debates e controvérsias são as ações voltadas para os autodeclarados pretos e pardos, o que justifica os objetivos desse trabalho.

Desde a implementação das primeiras iniciativas de ação afirmativa no Brasil, no caso a implementação das Leis Estaduais nº 3.524/2000 que dispunha sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual para ingresso nas universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro e da Lei nº 3.708/2001 que determinava a reserva de vagas para pessoas autodeclaradas negras e pardas[1], tem se construído um intenso debate nos meios de comunicação, assim como também a manifestação de intelectuais a partir de formulações teóricas sobre a consequência dessas ações para o Brasil, principalmente no que tange a população preta e parda.

Essas primeiras normas passaram por diversas modificações e, atualmente, a política foi ampliada para todo o território nacional, através de iniciativas de Governos Estaduais e, também, de iniciativas adotadas por instituições federais de ensino superior. Naturalmente, a ampliação dessa política provocou o interesse em estudá-la. Mas, apesar da produção acadêmica sobre o tema, poucos estudos têm se dedicado à avaliação

empírica. No plano teórico, o debate apresenta-se polarizado, constituindo argumentos de duas naturezas: os contrários e os favoráveis a essas medidas.

Entre aqueles que se manifestam contrários às medidas, os argumentos mais frequentes são os de que a ação afirmativa demanda o reconhecimento das diferenças étnicas e raciais dos brasileiros e isso contraria o ideário nacional da mestiçagem; as ações afirmativas causarão uma divisão perigosa entre brancos e negros; a utilização do conceito de raça pode acentuar o racismo; a política contraria o tratamento da igualdade e fere o mérito individual; não tem como definir quem será beneficiado pela política em razão da mestiçagem; os negros contemplados com a política de cota racial seriam ainda mais discriminados e estigmatizados.

E entre aqueles que se manifestam favoráveis, há a justificação de que as ações afirmativas funcionam como um mecanismo de justiça reparatória pelos 300 anos de escravidão; que elas representam a concessão de um direito garantido constitucionalmente; que elas promovem a diversidade étnica e racial além de abrir a discussão sobre o racismo no Brasil.

Entretanto, a maior parte desses argumentos foi construída a partir de experiências de outros países e de previsões sem nenhuma ligação com o plano real da política. Na tentativa de contribuir para a superação da discussão corrente, que gira em torno do “contra” ou “ a favor”, proponho neste trabalho de pesquisa uma investigação empírica, do ponto de vista dos atores envolvidos no processo e das situações vivenciadas na universidade, a fim de compreender e avaliar os reais impactos dessa política no que tange aos argumentos propalados no campo teórico. Para tal, tenho como objeto específico de estudo o caso da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF que serviu como lócus de análise das questões levantadas nesta tese.

Além do objetivo geral, a pesquisa tem como objetivos específicos:

-Observar em que medida a entrada de estudantes cotistas interfere no cotidiano, nas práticas pedagógicas e no convívio social entre os estudantes na universidade.

- Analisar a extensão da política em relação à promoção de uma diversidade étnica e social no ambiente universitário.

- Discutir e analisar a concepção sobre mérito e o desempenho dos estudantes cotistas.

- Verificar a opinião dos cotistas sobre o sistema de cotas.

- Verificar a existência de conflitos raciais e sociais a partir da implementação da política.

No intento de alcançar esses objetivos e guiados pela hipótese de que a extensão da política está muito aquém das proposições e previsões que se fazem dela. E tendo em vista a impossibilidade de generalizações, uma vez que ela se estende a contextos heterogêneos e diversos, é que farei uso das concepções teóricas e metodológicas de Bernard Lahire (2002) sobre a teoria do ator plural.

Para compreender o sentido da ação esse autor realiza uma análise das diversas teorias da ação. Segundo ele, essas teorias podem ser classificadas em dois grandes pólos: o da unicidade do ator e o de sua fragmentação interna (LAHIRE, 2002). Na visão de unicidade do ator o principal representante é Pierre Bourdieu cuja análise tende a modelos macrossociológicos. As teorias da fragmentação interna estão presentes nos modelos teóricos da escolha racional, do individualismo metodológico, do interacionismo simbólico e da etnometodologia. A perspectiva desenvolvida por Lahire (2002) vai além desses dois pólos, sua análise recai sobre a necessidade de entender a pluralidade interna do ator num processo de articulação entre "passado" (incorporado) e "presente" (contextual).

Sob essa perspectiva coloco a questão a ser examinada neste trabalho: existe correlação entre a concepção de que no Brasil nós não teríamos conflitos raciais[2], que brancos e negros e outras minorias convivem harmonicamente e que as diferenças sociais são frutos das relações de mercado e não da discriminação racial, ou seja, passado (incorporado) e o contexto atual da inserção das cotas nas ações governamentais (contextual).

[1] A categoria negro será utilizada em seu sentido político-ideológico de construção social e nada tem a ver com os conceitos ultrapassado de "raça" biológica. O termo "branco" também será utilizado neste sentido. Ver Winant (*apud*, SILVÉRIO,2003, p.7)

Essa questão serve como norte para entender os aspectos subjetivos presentes no pensamento e nas ações daqueles que vivenciam no cotidiano a implementação da política, seja como beneficiário, ou como membro da comunidade acadêmica.

O trabalho está dividido em duas partes. A primeira aborda as questões teóricas fundamentais para compreensão da política: histórico do contexto brasileiro, comparações com outros países que adotam o sistema de cotas. A segunda parte apresenta a base empírica da pesquisa, o estudo do caso específico da UENF. O trabalho empírico conta com diferentes técnicas de investigação científica: entrevistas, questionários, coleta de dados institucionais e uma etnografia.

1.2 A Construção do problema

No intento de buscar soluções para velhos dilemas, as políticas de ações afirmativas, entre elas o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas aparecem no cenário nacional.

Historicamente, o primeiro país a adotar este modelo de política foi à Índia que antes mesmo do processo de independência e da promulgação da Constituição em 1949 já adotava ações afirmativas para inserção dos grupos minoritários ao serviço público. Além da Índia, tem-se ainda, a adoção dessas políticas pelos Estados Unidos da América - caso mais citado e que tem sido apontado como exemplo para o Brasil -, pela África do Sul e por outros países como Malásia, Sri Lanka e Nigéria (SOWELL, 2004).

As ações afirmativas também são conhecidas como políticas de discriminação positiva ou compensatória. Esse modelo de política contrapõe a concepção do liberalismo clássico[3] em que a igualdade se fundamenta no critério de universalidade.

Tal fato tem provocado controvérsias entre os intelectuais brasileiros, de um lado os defensores do princípio da universalidade (fundamentados na teoria

[3] Essa corrente de pensamento "invocava a imagem de uma sociedade de mercado idealizada, em que a posição e o sucesso social do indivíduo dependiam de sua capacidade e esforço" (BELLAMY, 1994,p.28)

liberal) e do outro, os que acreditam que só um modelo em que os desiguais sejam tratados de forma desigual poderá de fato proporcionar a justiça. Essa segunda concepção tem se desenvolvido a partir do pensamento de John Rawls (2008) sobre justiça e igualdade de oportunidades. Entretanto, mesmo com novas perspectivas diante da justiça, as ações afirmativas ainda são questionadas quanto a sua legalidade frente aos princípios constitucionais. O que ocorreu nos Estados Unidos (o caso Bakke)[4] assim como também no Brasil através de ações impetradas no Supremo Tribunal de Justiça (STJ) e no Supremo Tribunal Federal (STF). Entretanto, o desfecho dessas ações foi diferente entre ambos os países, enquanto nos Estados Unidos as cotas foram julgadas inconstitucionais, no Brasil elas foram aprovadas [5].

No Brasil, as discussões em torno das ações afirmativas surgem no contexto de luta do Movimento Negro[6] que passa a propor esse modelo de política como alternativa para superação das desigualdades raciais. Ainda assim, intelectuais como Fry (2003, p.1) considera que foi no contexto da III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata que aconteceu em Durban na África do Sul em 2001 que as autoridades brasileiras acordaram para a estratégia de cotas raciais como política pública específica para inclusão da população negra.

Todavia, apesar de pouco citado, já em 1968 havia adoção de ação afirmativa por parte do governo brasileiro. Neste caso, com a "Lei do Boi" que beneficiava os agricultores e seus filhos, proprietários ou não de terras; essa lei foi chamada de "Lei do Boi" por beneficiar principalmente a elite rural. Outra iniciativa também pouco citada foi a decisão de um Juiz da 6ª Vara Federal que determinou que a Universidade Federal do Estado do Ceará, reservasse 50%

[4] Ver Sowell (2004,p.150-152)

[5] Para saber mais sobre as ações e as decisões judiciais ver SOUZA NETO, Claudio Pereira de. "A constitucionalidade das cotas étnicas e sociais nas universidades brasileiras: jurisprudência e Parâmetros de decisão". In: ZONINSEIN, Jonas e FERES JUNIOR, João. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p.303-328

[6] Neste trabalho utilizo a seguinte definição para Movimento Negro: " é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural" (DOMINGUES,2007, p.2)

(cinqüenta por cento) das vagas de todos os seus cursos para estudantes oriundos da rede pública de ensino, fato este ocorrido em 1999.

Mas, apesar dessas iniciativas, a discussão só toma o calor da mídia e da academia a partir da implementação da Lei Estadual nº 3.524/2000 de autoria do deputado José Amorim sancionada no Governo Anthony Garotinho e regulamentada pelo Decreto nº 30.766/2002 que dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais como dispõe os artigos:

> **Art. 1º** - Os órgãos e instituições de ensino médio oficiais situados no Estado do Rio de Janeiro, em articulação com as universidades públicas estaduais, instituirão sistemas de acompanhamento do desempenho de seus estudantes, atendidas as normas gerais da educação nacional.
>
> **Art. 2º** - As vagas oferecidas para acesso a todos os cursos de graduação das universidades públicas estaduais serão preenchidas observados os seguintes critérios:
>
> **I** – 50% (cinqüenta por cento), no mínimo por curso e turno, por estudantes que preencham cumulativamente os seguintes requisitos:
>
> a) tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em instituições da rede pública dos Municípios e/ou do Estado.
>
> b) tenham sido selecionados em conformidade com o estatuído no art. 1º desta Lei.
>
> **II** – 50% (cinqüenta por cento) por estudantes selecionados em processo definido pelas universidades segundo a legislação vigente.

E também pela Lei Estadual nº 3.708 de 09 de novembro de 2001 que reservava 40% das vagas relativas aos cursos de graduação oferecidas pelas Universidades Estaduais do Rio de Janeiro - UENF e UERJ e hoje inclui-se também a UEZO - para negros e pardos não fazendo distinção entre estes, conforme descrição abaixo:

> **Art. 1º –** Fica estabelecida a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

> – UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF.

Posteriormente essa lei foi alterada pela Lei Estadual n° 4.151/2003, sancionada pela Governadora Rosinha Garotinho, que reservava cotas para negros[7], estudantes de escola pública, indígenas e deficientes físicos conforme o texto:

> **Art. 1º** - Com vistas à redução de desigualdades étnicas, sociais e econômicas, deverão as universidades públicas estaduais estabelecer cotas para ingresso nos seus cursos de graduação aos seguintes estudantes carentes:
>
> **I** – oriundos da rede pública de ensino;
>
> **II** – negros;
>
> **III** – Pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e integrantes de minorias étnicas.
>
> **Art. 5º** - Atendidos os princípios e regras instituídos nos incisos I a IV do artigo 2º e seu parágrafo único, nos primeiros (cinco) anos de vigência desta Lei deverão as universidades públicas estaduais estabelecer vagas reservadas aos estudantes carentes no percentual mínimo total de 45% (quarenta e cinco por cento), distribuído da seguinte forma:
>
> **I** – 20% (vinte pó cento) para estudantes oriundos da rede pública de ensino;
>
> **II** – 20% (vinte por cento) para negros;
>
> **III** – 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor e integrantes de minorias étnicas."

Esta lei também foi alterada pela Lei Estadual nº 5.346 de 11 de dezembro de 2008, que está em vigor atualmente, e que acrescentou reserva para filhos de militares mortos em serviço conforme o texto:

> **Art. 1º** - Fica instituído, por dez anos, o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais, adotado com

[7] Nesta categoria inclui-se os autodeclarados pretos e pardos.

> a finalidade de assegurar seleção e classificação final nos exames vestibulares aos seguintes estudantes, desde que carentes:
>
> I - negros;
>
> II - indígenas;
>
> III - alunos da rede pública de ensino;
>
> IV - pessoas portadoras de deficiência, nos termos da legislação em vigor;
>
> V - filhos de policiais civis e Militares, bombeiros Militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.
>
> Art. 2º - As cotas de vagas para ingresso nas universidades estaduais serão as seguintes, respectivamente:
>
> I - 20% (vinte por cento) para os estudantes negros e indígenas;
>
> II - 20 % (vinte por cento) para os estudantes oriundos da rede pública de ensino;
>
> III - 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e filhos de policiais civis, Militares, bombeiros Militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

O ponto mais polêmico dessas legislações, entretanto, são as reservas de vagas para negros, pois como já citado, o sistema de cotas já existiu no Brasil em anos anteriores, mas como o tema da desigualdade racial sempre se apresenta como um tema caro a sociedade brasileira, o que será discutido posteriormente nesse trabalho, é dado a ele o mérito do debate.

Historicamente o tema da desigualdade racial já fazia parte da agenda política brasileira, tendo como maior representante o Movimento Negro Organizado- MNO, desde a década de 1980, o qual já apresentava iniciativas de natureza política, educacional, cultural para a população negra e parda, trabalhando também no sentido de luta antirracista. A partir das demandas reivindicadas pelo MNO no contexto da redemocratização, ocorreram várias iniciativas, tanto por parte de governos estaduais, quanto do federal no sentido de atender as demandas por igualdade, pleiteadas pelo MNO.

A primeira iniciativa federal ocorreu em 1987 quando o Governo José Sarney instituiu o Programa Nacional do Centenário de Abolição da Escravatura, fato este que ocorreu na eminência das comemorações do centenário da abolição. No ano seguinte, 1988 foi promulgada uma nova Constituição em que se consagrou artigos e incisos dedicados à questão da discriminação racial, sendo o principal deles o artigo 5, inciso XLII que passa a considerar o racismo como crime inafiançável e imprescritível: “racismo é crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, na forma da lei” (BRASIL,2002, p.8).

Em 1995, com a posse do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), o MNO ganha um importante aliado. Fernando Henrique Cardoso, no mesmo ano de sua posse, cria o Grupo de Trabalho Interministerial da População Negra, vinculado ao Ministério da Justiça com a presença de oito entidades da sociedade civil ligadas ao MNO, além da representação de outros oito Ministérios.

As ações no Governo de FHC deixavam claras as intenções de pensar alternativas para promoção da igualdade racial, o que ficou explícito no “Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos” ocorrido em 1996, com a participação de intelectuais brasileiros e de outros países, cujos trabalhos foram publicados em livro[8] sob a organização de Jessé Souza.

Na abertura do Seminário, FHC convoca a comunidade acadêmica a pensar alternativas originais e compatíveis com a especificidade cultural brasileira; ele vê o Seminário como um momento propício para a construção de um modelo de políticas que ao mesmo tempo em que combata o racismo, preserve a ambigüidade[9] característica do modo de ser do brasileiro.

Além da realização do Seminário foi lançado em 1996 o I Programa Nacional de Direito Humanos contendo tópicos específicos sobre as

[8] SOUZA, Jessé (org.). Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos.Brasília: Paralelo 15, 1997.

[9] “Portanto, nas soluções para esses problemas, não devemos simplesmente imitar.Temos de ter criatividade, temos de ver de que maneira a nossa ambigüidade, essas características não cartesiana do Brasil- que dificultam tanto em tantos aspectos, também podem ajudar em outros aspectos”(CARDOSO,1997,p.14-15)

populações negras com medidas que deveriam ser implementadas a curto, médio e longo prazo:

Apoiar o grupo de trabalho interministerial criado por Decreto Presidencial de 20 de novembro de 1995 com o objetivo de sugerir ações e políticas de valorização da população negra.

Inclusão do quesito "cor" em todos e quaisquer sistemas de informação e registro sobre a população e bancos de dados públicos.

Apoiar o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação - GTEDEO, instituído no âmbito do Ministério do Trabalho, pelo decreto de 20 de março de 1996. O GTEDEO de constituição tripartite, deverá definir um programa de ações e propor estratégias de combate à discriminação no emprego e na ocupação, conforme os princípios da Convenção 111, da Organização Internacional do Trabalho - OIT.

Incentivar e apoiar a criação e instalação, a níveis estadual e municipal, de Conselhos da Comunidade Negra.

Estimular a presença dos grupos étnicos que compõem a nossa população em propagandas institucionais contratadas pelos órgãos da administração direta e indireta e por empresas estatais do Governo Federal.

Apoiar a definição de ações de valorização para a população negra e com políticas públicas.

Apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva.

Estimular as Secretarias de Segurança Pública dos Estados a realizarem cursos de reciclagem e seminários sobre discriminação racial.

Médio prazo

Revogar normas discriminatórias ainda existentes na legislação infra-constitucional.

Aperfeiçoar as normas de combate à discriminação contra a população negra.

Criar banco de dados sobre a situação dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais da população negra na sociedade brasileira que oriente políticas afirmativas visando a promoção dessa comunidade.

Promover o mapeamento e tombamento dos sítios e documentos detentores de reminiscências históricas, bem como a proteção das manifestações culturais afro-brasileiras.

Propor projeto de lei, visando a regulamentação dos art. 215, 216 e 242 da Constituição Federal.

Desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e ás áreas de tecnologia de ponta.

Determinar ao IBGE a adoção do critério de se considerar os mulatos, os pardos e os pretos como integrantes do contingente da população negra.

Adotar o princípio da criminalização da prática do racismo, nos Códigos Penal e de Processo Penal.

Estimular que os livros didáticos enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações.

Divulgar as Convenções Internacionais, os dispositivos da Constituição Federal e a legislação infra-constitucional que tratam do racismo.

Apoiar a produção e publicação de documentos que contribuam para a divulgação da legislação anti-discriminatória.

Facilitar a discussão e a articulação entre as entidades da comunidade negra e os diferentes setores do Governo, para desenvolver planos de ação e estratégias na valorização da comunidade negra.

Longo prazo

Incentivar ações que contribuam para a preservação da memória e fomento à produção cultural da comunidade negra no Brasil.

Formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra.

(I PNDH,1996)

Observa-se ainda que o I PNDH coloca em evidência a abertura por parte do Governo Federal para propostas de políticas de ação afirmativa para negros.

Em 2000, ano que antecederia a III Conferência Mundial, foi criado o Comitê Nacional para Preparação da Participação Brasileira em Durban, formado paritariamente por representantes da sociedade civil e do governo. Vários eventos ocorreram neste ano entre eles a I Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância ocorrido no Rio de Janeiro. Também em 2000, o então Deputado Federal Paulo Paim (PT-RS) apresentou ao Congresso Nacional o “Estatuto da Igualdade Racial” que trata da inserção do negro a partir de políticas públicas em diversas áreas, como no mercado de trabalho, no serviço público, nos meios de comunicação e também nas universidades,

projeto este que só foi aprovado (com alguns cortes em seu texto original, como por exemplo, a parte que trata das cotas nas universidades e no serviço público) dez anos depois, em 16 de junho de 2010.

A partir de 2001, ano da III Conferência Mundial, diversos órgãos do governo federal passaram a engajar-se em iniciativas voltadas à promoção da cidadania da população afro-descendente, entre elas está o debate sobre a criação do sistema de cotas para ingresso nas universidades e também no serviço público.

Nesse contexto de políticas de ações afirmativas, um fator relevante foi à publicação pelo Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), assinado pelo pesquisador Ricardo Henriques[10], de dados estatísticos que demonstram a posição desfavorável da população negra em relação à branca. A partir desses estudos, a discussão sobre desigualdade racial se intensifica e ganha mais espaço nos meios acadêmicos e também na mídia, passando a orientar as políticas públicas voltadas para população negra.

Em 2002 foi lançado o II PNDH e também foi criado por decreto presidencial o Programa Nacional de Ações Afirmativas, tendo como resultado a adoção do sistema de cotas para ingresso de estudantes negros e pardos em várias universidades como: Universidade Nacional de Brasília (UNB); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Estaduais do Rio de Janeiro: UENF e UERJ, além da Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).

Com a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, tem-se a continuidade das propostas lançadas no governo FHC e também uma inserção maior de representantes do MNO nas esferas de governo, assumindo Ministérios e Secretarias. Em 21 de março de 2003, Lula cria a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com a finalidade de acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e de outros órgãos do governo federal para promoção da igualdade racial, além de articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais.

[10] Ver “Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90”, IPEA,2001.

Ainda dentre as ações ocorridas durante o Governo Lula está a promulgação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, prevendo o ensino de História da África no ensino público e também a portaria 2.430 de 09 de setembro que cria um Grupo Interministerial com a incumbência de efetivar a proposta de ação afirmativa visando a criação de cotas para negros nas universidade públicas e privadas .

No período de 31 de junho a 2 de julho de 2005 a SEPPIR organizou a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (I CONAPIR) que estabeleceu uma agenda de políticas a serem desenvolvidas pelo conjunto interministerial.

Em 2008 a SEPPIR passou a ser chefiada por um Ministro de Estado. O presidente Lula nomeou o então deputado Edson Santos para chefiar a secretaria e por uma medida provisória deu a este o status de Ministro, mesmo não tendo transformado a SEPPIR em Ministério. Dentre as ações da SEPPIR está a articulação com o Ministério da Educação na concessão de bolsas via o Programa Universidade para Todos (PROUNI) [11] para negros e pardos além da concessão do financiamento estudantil (FIES) [12] também com corte racial.

Uma demanda também importante que tem sido colocada na agenda pública é aprovação da lei que regulamenta o sistema de cotas nas universidades federais. Essa demanda só foi atendida em outubro de 2012, bem depois de muitas universidades federais já terem se antecipado e implantado seus sistemas de cotas. As iniciativas ocorreram, com exceção das universidades estaduais, que nesse caso se servem de leis estaduais, por força dos conselhos universitários.

A política de ação afirmativa adotadas pelas universidades públicas tem se apresentado de formas variadas, há casos em que: 1- se faz o acréscimo de vagas, caso em que as universidades ampliam as suas vagas, seja nos cursos já existentes ou através de criação de cursos voltados para determinados

[11] Este programa concede bolsas de estudos em universidades privadas para estudantes carentes.

[12] O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. O FIES foi criado em 1999 e a partir deste ano passa a funcionar com importantes mudanças que facilitaram ainda mais a contratação do financiamento por parte dos estudantes (MEC,2011)

grupos, como criação de licenciatura indígena, cursos para formação de professores, esta iniciativa foi adotada por 7 universidades; 2- adota-se o bônus, neste caso é acrescida uma pontuação a nota que o candidato tirou no vestibular ou na prova do ENEM[13], 13 universidades implantaram esta iniciativa; 3- adoção de cotas, sistema em que se reserva um percentual das vagas para determinados grupo, esta modalidade tem sido a mais frequente, está presente em 57 universidades. 4- e também a conjugação dessas modalidades, ou seja, a universidade adota mais de um sistema, como: cotas com bônus, caso de cinco universidades; cotas com acréscimo de vagas através de criação de novos cursos, caso de 5 universidades e bônus com acréscimo de vagas caso de 1 universidade.

Há casos também em que as universidades tiveram que abrir mais vagas em razão de determinações judiciais. Alguns estudantes que se sentiram prejudicados pelo sistema de reserva entraram na justiça pedindo o direito de cursar a universidade. Nesses casos, alguns juízes têm determinado que as universidades aceitassem esses alunos; assim, a universidade abre uma vaga para entrada desses, o que ocorreu em 16 universidades.

Quadro 1.1: Levantamento das Universidades com ação afirmativa

Estados	Universidades	Tipos de Cotas	Grupo beneficiário	%	Ano
Acre	Não possui				
Alagoas	Universidade Federal de Alagoas-UFAL	Cotas e Bônus	Interior do Estado; Pretos e Pardos; Mulher; escola pública	20% para pretos e pardos e 10% de bônus para os demais	2003
	Universidade Estadual de Ciências da	Cotas	Escola pública; pretos e pardos	12% escola pública; 8% pretos e	2008

[13] Exame Nacional do Ensino Médio - prova realizada pelo Ministério da Educação a fim de avaliar os concluintes do Ensino Médio.

	Saúde de Alagoas-UNCISAL			pardos	
	Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL	Cotas	Escola Pública	50% escola pública	2004
Amapá	Universidade do Estado do Amapá-UEAP	Cotas	Escola pública; indígena; deficiente; pretos e pardos	Não há percentual fixo	2008
Amazonas	Universidade do Estado do Amazonas-UEA	Cota e acréscimo de vagas	Nativo do estado; escola pública; licenciatura indígena	80% de cotas e 250 vagas acrescidas	2004
Bahia	Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS	Cotas e acréscimo de vagas	Licenciatura indígena; pretos e pardos; escola pública	50% de cotas sendo 40% para pretos e pardos	2006
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB	Cotas e acréscimo de vagas	Escola pública; pretos e pardos	50% sendo 35% para pretos e pardos; 1 vaga acrescida	2009
	Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC	Cotas e acréscimo de vagas	Escola pública; pretos e pardos; indígena; Quilombola	50% sendo 37% para pretos e pardos; 2 vagas acrescidas	2006
	Universidade Federal da Bahia-UFBA	Cotas e acréscimo de vagas	Escola pública; pretos e pardos; indígena; Quilombola	45% sendo 37% para pretos e pardos; 2 vagas acrescidas	2005
	Universidade	Cotas	Pretos e pardos;	40%	2007

	do Estado da Bahia-UNEB		indígena		
	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB	Cotas e acréscimo de vagas	Escola pública; pretos e pardos; indígena	43% sendo 36% para pretos e pardos, não informa número de vagas acrescidas	2004
Ceará	Universidade Estadual Vale do Acaraú-UEVA	Cotas	Deficiente	5%	2005
Distrito Federal	Universidade de Brasília-UNB	Cotas e acréscimo de vagas	Pretos e pardos e indígenas	20% e 10 vagas acrescidas	2003
Espírito Santo	Universidade Federal do espírito Santo-UFES	Cota	Escola Pública	40%	2008
Goiás	Universidade Estadual de Goiás-UEG	Cotas	Escola Pública;pretos e pardos; deficiente; indígena	45% sendo 20% para pretos e pardos	2007
	Universidade Federal de Goiás-UFG	Cotas	Escola pública; pretos e pardos	40% sendo 10% para pretos e pardos	2008
Maranhão	Universidade Estadual do Maranhão-UEMA	Cotas	Indígena; pretos e pardos	20% sendo 10% para pretos e pardos	2010
	Universidade Federal do Maranhão-UFMA	Cotas e acréscimo de vagas	Escola pública; pretos e pardos; deficiente; indígena	50% sendo 25% para pretos e pardos;2 vagas acrescidas	2006
Mato Grosso	Universidade	Cotas	Escola pública;	O percentual	2008

	Federal de Mato Grosso-UFMT		pretos e pardos e indígenas.	não é fixo.	
	Universidade do Estado de Mato Grosso-UEMT	Cotas e acréscimo de vagas	Pretos e pardos e licenciatura indígena	25% e 100 vagas acrescidas	2004
Mato Grosso do Sul	Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD	Cotas e acréscimo de vagas	Escola pública; licenciatura indígena; indígena	25% e 60 vagas acrescidas	2008
	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS	Cotas	Pretos e Pardos e indígena	30% sendo 20% para pretos e pardos	2003
Minas Gerais	Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG	Cotas	Escola Pública; Pretos e Pardos; Indígena; deficientes	45% sendo 20% para pretos e pardos	2004
	Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF	Cotas	Escola Pública; pretos e pardos	50% sendo 25% para pretos e pardos	2005
	Universidade Federal de São João Del-Rei-UFSJ	Cotas	Escola pública; pretos e pardos; indígena	50% sendo 46% para pretos e pardos	2009
	Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP	Cotas	Escola Pública	30%	2008
	Universidade Federal de Viçosa-UFV	Bônus	Escola pública	15%	2009

	Universidade Federal de Uberlândia-UFU	Cotas	Escola Pública	25%	2008
	Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM	Bônus	Escola Pública	10%	2009
	Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes	Cotas	Escola Pública; pretos e pardos; indígenas; deficientes	45% sendo 20% para pretos e pardos.	2004
	Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG	Bônus	Escola pública; pretos e pardos	15%	2008
Pará	Universidade Federal do Pará-UFPA	Cotas e acréscimo de vagas	Escola pública; pretos e pardos; indígenas	50% sendo 40% para pretos e pardos; 2 vagas acrescidas	2005
	Universidade Federal Rural da Amazônia-UFRA	Cotas	Escola pública; pretos e pardos; indígenas	Não há percentual fixo	2006
Paraíba	Universidade Estadual da Paraíba-UEPB	Cotas	Escola pública	50%	2009
Paraná	Universidade do Estadual de Londrina-UEL	Cotas e acréscimo de vagas	Escola Pública; Pretos e Pardos; Indígena;	40% sendo 20% pretos e pardos; 6 vagas acrescidas	2005
	Universidade Estadual de Maringá-UEM	Cotas e acréscimo de vagas	Escola Pública; baixa renda; indígena	20% e 6 vagas acrescidas	2008

	Universidade Federal do Paraná-UFPR	Cotas e acréscimo de vagas	Escola pública; pretos e pardos; indígena	40% sendo 20% para pretos e pardos e 10 vagas acrescidas	2007
	Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG	Cotas e acréscimo de vagas	Escola Pública; pretos e pardos	33% sendo 8% pretos e pardos e 6 vagas acrescidas	2006
	Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR	Cotas	Escola pública	50%	2008
	Universidade Estadual do Oeste Paraná- Unioeste	Acréscimo de vaga	Indígena	6 vagas	2009
	Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP	Acréscimo de vaga	Indígena	Não informa o número de vagas acrescidas	2008
	Universidade Estadual do centro-oeste do Paraná-Unicentro	Acréscimo de vaga	Indígena	6	2009
Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco-UFPE	Bônus	Escola Pública; Nativos do Estado e Interior do Estado	10%	2006
	Universidade Federal do Vale São Francisco-UNIVASF	Cotas e bônus	Escola Pública	50% e 10% de bônus	2009

	Universidade de Pernambuco-UPE	Cotas	Escola Pública	20%	2004
	Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE	Bônus	Escola Pública; Nativos do Estado e Interior do Estado	10%	2006
Piauí	Universidade Estadual do Piauí-UESPI	Cotas	Escola pública; pretos e pardos; professor da rede pública	10% sendo 5% para pretos e pardos	2008
	Universidade Federal do Piauí-UFPI	Cotas	Escola Pública	20%	2009
Rio de Janeiro	Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ	Cotas	Escola Pública; Pretos e Pardos; Indígenas, deficientes; filhos de militares mortos ou incapacitados em serviço	45% sendo 20% pretos e pardos; 20% escola pública e 5% demais	2003
	Universidade Estadual do Norte Fluminense-UENF	Cotas	Escola Pública; Pretos e Pardos; Indígenas, deficientes; filhos de militares mortos ou incapacitados em serviço	45% sendo 20% pretos e pardos; 20% escola pública e 5% demais	2003
	Universidade Estadual Da Zona Oeste-UEZO	Cotas	Escola Pública; Pretos e Pardos; Indígenas, deficientes; filhos de militares mortos ou	45% sendo 20% pretos e pardos; 20% escola pública e 5%	2003

			incapacitados em serviço	demais	
	Universidade Federal Fluminense-UFF	Cotas e Bônus	Escola Pública; professor da rede pública	20% cotas e 10% de bônus	2007
	Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ	Cotas	Escola Pública	20%	2010
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFFRJ	Cotas e Bônus	Escola pública; professor da rede pública	20% cotas e 10% bônus	2010
Rio Grande do Norte	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN	Cotas e Bônus	Escola pública	50%	2002
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN	Bônus	Escola pública	10%	2005
Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS	Cotas	Escola Pública; Indígena; pretos e pardos.	30% sendo 15% para pretos e pardos	2008
	Universidade Federal de Santa Maria-UFMS	Cotas e acréscimo de vagas	Pretos e pardos; deficientes; escola Pública; indígena	35% sendo 10% para pretos e pardos e 8 vagas acrescidas	2007
	Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA	Cotas	Pretos e pardos; deficientes; escola Pública; indígena	50% sendo 10% para pretos e pardos	2009

	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS	Cotas	Deficiente e baixa renda	60%	2002
Rondônia	Não possui				
Roraima	Não possui				
Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC	Cotas e acréscimo de vagas	Pretos e pardos; Escola Pública; indígena, licenciatura indígena	30% sendo 10% para pretos e pardos e 126 vagas acrescidas	2007
São Paulo	Universidade Federal do ABC-UFABC	Cotas	Escola Pública; Indígena; pretos e pardos.	50% sendo 28% para pretos e pardos	2007
	Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR	Cotas e acréscimo de vagas	Pretos e pardos; escola Pública; indígena	20% sendo 7% para pretos e pardos e 1 vaga acrescida	2008
	Universidade de São Paulo-USP	Bônus e acréscimo de vagas	Escola Pública; Licenciatura indígena	12% de bônus e 80 vagas acrescidas	2006
	Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP	Bônus	Escola pública; pretos e pardos; indígena	30%	2004
	Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP	Cotas	Escola pública; pretos e pardos	10%	2005
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe-UFS	Cota; acréscimo de vagas	Escola pública;Pretos e pardos, deficientes; indígenas	50% sendo 35% para pretos e pardos e 1 vaga	2008

				acrescida	
Tocantins	Universidade Federal de Tocantins-UFT	Cota	Indígena	5%	2004

Fonte: GEEMA (grupo de estudos multidisciplinares de ação afirmativa)

O quadro 1.1 demonstra que desde 2002 as universidades brasileiras vêm implementando políticas de ações afirmativas para ingresso do seu corpo discente. Das 58 universidades federais brasileiras, 37 adotaram ações afirmativas e das 37 estaduais, 31 tem ações afirmativas. Ou seja, 71,6% das universidades públicas brasileiras possuem ações afirmativas.

As primeiras universidades a implementarem ações afirmativas foram a UERN, cotas para alunos oriundos de escola pública e a UERGS, cotas para alunos de baixa renda e deficientes, em 2002. Em 2003 a adesão às ações afirmativas cresceu e entrou no rol de beneficiários os pretos e pardos e indígenas caso da UNB, UERJ, UENF, UEZO, UEMS e da UFAL que beneficia também moradores do interior do Estado e mulheres. Nos anos seguintes observa-se a adesão crescente das diversas universidades brasileiras às ações afirmativas.

Entretanto, apesar da presença massiva de ações afirmativas no âmbito das universidades a discussão sobre a temática está longe de ser resolvida, principalmente quando se trata de cotas para pretos e pardos. É possível inferir que mesmo entre os participantes e dirigentes das entidades do MNO não é possível observar o consenso, como demonstra o trecho: “No âmbito das organizações que integram o Movimento Negro Nacional, o resultado das discussões sobre esse tema aponta para uma ausência de consenso sobre a validade e a necessidade da implementação de tais políticas entre nós” (SISS, 2003, p.131). A formação do consenso permeia apenas a questão da desigualdade, mas a ideia de políticas de ação afirmativa como mecanismo de solução para o racismo e a desigualdade ainda é vista por muitos com receio. Os Estados Unidos são considerados referência de implementação desta política. Todavia, alguns temem que ao importar um modelo para aplicá-lo em

uma realidade muito distinta poder-se-ia criar um *apartheid*[14] uma vez que tal política exige a diferenciação por raça.

Quando se trata de cotas observa-se uma divisão na sociedade brasileira. Em 2006 dois manifestos[15], um contrário ao sistema de cotas e um a favor do sistema de cotas e também da criação do "Estatuto da Igualdade Racial" foram entregues à Comissão de Constituição e Justiça do Senado Federal.

O manifesto contrário ao sistema de cotas foi assinado por 114 pessoas no Rio de Janeiro, no dia 30 de maio de 2006, e entregue à Comissão de Constituição e Justiça do Senado Federal composta por 23 integrantes encarregados de analisar o Projeto de Lei (PL 73/1999) que implementa as cotas nas universidades federais e o Projeto de Lei (PL 3.198/2000) que cria o Estatuto da Igualdade Racial, que prevê cotas nos serviços públicos e incentivos às empresas que reservarem vagas aos afro-descendentes.

O manifesto a favor do sistema cotas e do Estatuto foi assinado por 330 pessoas em Brasília, no dia 3 julho de 2006, e também entregue a essa Comissão.

Em ambos manifestos constata-se que a imensa maioria de assinantes, 77% entre os contra e 67% entre os a favor é constituída por professores e pesquisadores dos mais diversos centros de ensino e pesquisa do país e do exterior. Contudo, a maior parte dos assinantes dos manifestos está vinculada às instituições e universidades localizadas no Estado do Rio de Janeiro. Dentre os contrários, 20% dos assinantes são da UFRJ e 16,4% da UERJ.

Entre os favoráveis, é da UFRJ também o maior número de assinaturas, somando 14%; em segundo lugar vem a UFF com 7,6%. Todavia, entre os favoráveis, constata-se que a vinculação dos assinantes é mais ampla, contendo assinaturas de pessoas ligadas a 68 instituições do país e também do exterior.

[14] "A política de *apartheid*, ou segregação, foi institucionalizada na África do Sul em 1948 e legitimou um sistema totalitário de discriminação racial, espacial, jurídico, político, econômico, social e cultural" (PINTO, 2007, p.6)

[15] Esses foram os primeiros manifestos, depois deles tiveram outras iniciativas.

O que pode ser também observado na assinatura dos manifestos é que entre os favoráveis há um maior número de representantes da sociedade civil organizada e de pessoas vinculadas às instituições públicas como membros de secretarias de governo.

A presença de representantes do Movimento Negro é maior entre os favoráveis, mas não deixa de existir também entre os contrários. Nesse caso há a assinatura de um membro do Movimento Negro Socialista[16]. A presença de representação estudantil só foi sensível entre os favoráveis, entre os contrários não houve representação deste grupo.

Curiosamente, nenhum professor ou pesquisador da UENF, loco dessa pesquisa, assinou os manifestos.

A análise da participação dos atores através dos manifestos possibilita identificar que existe uma divisão entre os intelectuais no que tange ao apoio ou não às cotas, o que pode ser sinalizado como um fator positivo, para as análises que serão feitas a respeito da política. Todavia, com o apoio ou não de parte da sociedade e também do meio acadêmico a ação afirmativa no Brasil, é uma realidade, como já foi demonstrado no Quadro 1.1.

No entanto, observa-se que o diálogo entre os favoráveis e os contrários está longe se ser consensual como afirma Maggie:

> Como teria sido possível esta guinada tão profunda no ideário que marcou a nossa história do século XX? Como puderam essas propostas de mudança ser aceitas tão rapidamente, inclusive pela mídia, a ponto de terem sido tema das agendas políticas dos candidatos nas eleições presidenciais de 2002 e terem conquistado grande parte da elite contemporânea dos bem-pensantes? Estarão as pessoas que foram seduzidas por estas políticas conscientes de que estão na trajetória de destruição do ideário modernista? (2005, p. 13)

A partir da análise do pensamento exposto acima é possível inferir que a posição favorável ao sistema de cotas é visto como uma ruptura com um ideário nacional, no qual a sociedade brasileira é vista como uma mistura que

[16] Sobre esse tema ver NASCIMENTO, Alexandre do. *Os Manifestos, o debate público e a proposta de cotas para negros nas universidades públicas do Brasil.* Anais do X Congresso Afro-Luso-Brasileiro.Braga, Portugal: Universidade de Minho, 2009.

deu certo. Tal posicionamento, entretanto, ratifica, segundo os opositores, uma postura de análise que julga que essa mistura não deu tão certo assim, que ela gerou desigualdades que precisam ser superadas.

> [...] Se os Deputados e Senadores, no seu papel de traduzir as demandas da sociedade brasileira em políticas de Estado não intervierem aprovando o PL 73/99 e o Estatuto, os mecanismos de exclusão racial embutidos no suposto universalismo do estado republicano provavelmente nos levarão a atravessar todo o século XXI como um dos sistemas universitários mais segregados étnica e racialmente do planeta! E, pior ainda, estaremos condenando mais uma geração inteira de secundaristas negros a ficar fora das universidades, pois, segundo estudos do IPEA, serão necessários 30 anos para que a população negra alcance a escolaridade média dos brancos de hoje, caso nenhuma política específica de promoção da igualdade racial na educação seja adotada. (Manifesto a favor das cotas e do estatuto-Folha de São Pulo *Oline* acesso em 04/07/08)

Diante disso, constata-se que os favoráveis apresentam como necessidade urgente a mudança no escopo de distribuição dos pleitos de acesso às universidades públicas, considerando que entre o quadro discente das universidades brasileiras há uma sub-representação de negros e que as políticas universalistas não são eficientes no combate a essa desigualdade, enquanto os contrários se munem justamente de argumentos universalistas.

Além da exposição dos manifestos tem-se também uma ampla bibliografia sobre os argumentos favoráveis e contrários às cotas. Em 2007 Fry *et al*. publicaram um livro intitulado Divisões Perigosas*: políticas raciais no Brasil contemporâneo*, que reúne artigos referentes aos argumentos contrários à implementação das cotas, e que sintetizam aquilo que poderíamos denominar o eixo central do discurso dos contrários ao sistema de cotas.

Esses artigos foram analisados e classificados por Feres Júnior (2008) em três grupos, de acordo com o tipo de argumento e freqüência com que eles aparecem na obra. Um primeiro grupo ele denomina “Raça e identidade nacional” e nele estão os argumentos de que a política reforça a concepção de raça, já ultrapassada pela biologia; impõe um sistema de identificação binário; importa categorias americanas; cria e aumenta o conflito racial; afeta a

identidade nacional brasileira. O segundo grupo “Cidadania e Estado” reúne os argumentos de que a política viola a igualdade legal; é uma intervenção estatal nas relações sociais; rompe com a tradição republicana; prejudica o mérito. E o terceiro grupo “Procedimentos e resultados” reúnem os argumentos de que a política seria inviável por não ser possível separar as pessoas com base na raça no Brasil; ela é ineficiente no combate à desigualdade; classe e não raça é a variável que explica a desigualdade no Brasil; que ela beneficia principalmente, os negros de classe média; exclui os brancos pobres; exclui os índios e pardos causando um genocídio estatístico e estigmatiza e vitimiza os negros.

Todos esses argumentos foram problematizados e respondidos, de certa maneira por Feres Junior (2008). Certa maneira, por que o próprio autor afirma que alguns desses argumentos só poderiam ser respondidos com trabalhos empíricos, o que não era tarefa do trabalho em questão.

Outro trabalho também relevante em relação às análises dos argumentos é a tese de doutorado de Karina Pereira Goss (2008). Seu trabalho está centralizado na análise e classificação dos argumentos, tanto dos contrários quanto dos favoráveis. Segundo ela os argumentos contrários podem ser resumidos em:

> • A adoção de políticas de ação afirmativa demanda o reconhecimento das diferenças étnicas e raciais dos brasileiros e isso contraria um ideário valorizado a respeito da mestiçagem.
>
> • As ações afirmativas causarão uma divisão perigosa entre negros e brancos no Brasil.
>
> • A aplicação de políticas de ação afirmativa implica necessariamente a retomada do conceito de raça, apesar do fato de os defensores dessas medidas afirmarem que o termo se refere a uma construção social e não biológica.
>
> • A defesa da igualdade de tratamento dos indivíduos de acordo com o mérito.
>
> • A dificuldade de classificação dos sujeitos dessas políticas em decorrência da existência de uma população mestiça.
>
> • A falta de consenso, mesmo dentro da academia, de que as desigualdades raciais, apesar de correlatas à questão de classe, são distintas das desigualdades de classe.

> • O fato de esse tipo de política não beneficiar a população negra em geral, mas apenas uma pequena parcela dessa população.
>
> • A resolução do problema das desigualdades étnicas viria com a implantação de políticas universalistas e não de políticas diferencialistas ou focalistas.
>
> • Os negros contemplados com a política de cota racial seriam ainda mais discriminados e estigmatizados. (GOSS,2008,p.19)

E os favoráveis em:

> • Reparação – as cotas funcionam como um mecanismo de justiça reparatória pelos 300 anos de escravidão. Seriam também uma espécie de compensação que a comunidade negra reivindica por uma dívida que a sociedade brasileira como um todo tem para com esse contingente populacional.
>
> • Cobrança de um direito – apesar de a Constituição de 1988 garantir a todos os cidadãos tratamento igual em relação aos serviços públicos oferecidos pelo Estado, é imensa a desigualdade de participação da comunidade negra nas universidades quando comparada à dos brancos. Nesse sentido, as cotas representariam a concessão de um direito já previsto constitucionalmente.
>
> • Promoção da diversidade étnica e social – a presença de negros e índios seria uma forma de enriquecer o ambiente acadêmico. Esse argumento diz respeito à própria dinâmica da instituição universitária, pois a presença de negros e indígenas diversificaria a produção de saberes e poderia provocar uma revisão em conteúdos eurocêntricos, além de proporcionar o contato com a diversidade de culturas, modos de vida, visões de mundo etc.
>
> • Intensificação da luta anti-racista – propor cotas é uma forma de abrir uma discussão até há pouco tempo muito silenciada sobre o racismo no Brasil. Essa seria uma das formas de reconhecer que as práticas racistas estão presentes no ambiente acadêmico e que é preciso discutir sobre isso e tomar posições.(GOSS,2008,p.20)

Um trabalho também importante de síntese do pensamento em relação à posição favorável e a contrária às ações afirmativas no Brasil pode ser lido nos anais da Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de acesso ao Ensino Superior, realizada pelo Supremo Tribunal Federal entre os dias 03, 04 e 05 de março de 2010 (O Supremo Tribunal disponibiliza a transcrição de todas as apresentações ocorridas no evento).

A Audiência Pública teve como objetivo subsidiar o Supremo Tribunal Federal no julgamento das ações requeridas pelo Partido Democrata contra a política de cotas na UNB e também o julgamento do caso do estudante Giovane Pasqualito Fialho que ajuizou uma ação após ter perdido a vaga na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Segundo o Ministro Ricardo Lewandowski (relator do caso no Supremo e também organizador da audiência) a Audiência Pública se insere na idéia de democracia participativa, ou seja, de uma participação do povo, da cidadania, no processo de tomada de decisões. Salienta ainda que:

> as audiências públicas são convocadas não de forma rotineira, mas de forma muito excepcional, quando algum tema tenha uma grande repercussão na sociedade, como foi o caso do julgamento das células-tronco embrionárias, da questão dos territórios indígenas, e este, a meu ver, que é a questão da reserva de vagas nas universidades públicas. (AUDIÊNCIA PÜBLICA, 2010)

A audiência foi organizada em três dias, sendo que, antes da audiência, houve um convite às representações da sociedade civil para uma inscrição prévia.

O cronograma da audiência pública recebeu a seguinte divisão temática:

Dia 03/04/2011 - Instituições estatais responsáveis pela regulação e organização das políticas nacionais de educação e de combate à discriminação étnica e racial (Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria Nacional de Direitos Humanos, Fundação Nacional do Índio e Comissão de Constituição e Justiça do Senado Federal), bem como pela instituição responsável por mensurar os resultados dessas políticas públicas (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA) e as partes relacionadas aos processos selecionados para a audiência pública.

Dia 04/04/2011 Início do contraditório entre os defensores da tese de constitucionalidade e os defensores da tese de inconstitucionalidade das políticas de reserva de vaga como ação afirmativa de acesso ao ensino superior (5 defensores para cada uma das teses). Nessa data, os defensores da tese de inconstitucionalidade das políticas de reserva de vagas iniciarão o contraditório e serão seguidos pelos defensores da tese contrária.

Dia 05/05/2011 pela manhã deu-se continuidade ao contraditório entre os defensores das teses de constitucionalidade e de inconstitucionalidade das políticas de reserva de vagas.

O período da tarde do dia 5 de março foi destinado à apresentação das experiências das universidades públicas na aplicação das políticas de reserva de vagas como ação afirmativa para acesso ao ensino superior. Após essas entidades, a Associação dos Juízes Federais expôs como tem julgado os conflitos decorrentes da aplicação dessas medidas.

Da análise das apresentações podemos considerar que ela abarca o conjunto mais significativo dos argumentos presentes no debate sobre as cotas no Brasil. Entretanto, apesar da última sessão ter sido dedicada a apresentação das experiências das universidades públicas na aplicação das políticas de reserva de vagas, observa-se que os trabalhos realizados nesta seara, ora se centram nas questões teóricas, mais especificamente, em rebater os argumentos ou construir novos argumentos em torno da justificativa da política, ora se centram em estudos empíricos sem muita relação com o desenvolvimento dos argumentos teóricos.

Dessa forma, esse trabalho tem como proposta testar alguns dos argumentos em torno da justificativa da necessidade ou não das ações afirmativas a partir de um estudo realizado na UENF. Para tal parto de uma análise realizada em torno dos argumentos que aparecem na bibliografia a fim de levantar questões para essa pesquisa. Inicialmente levantei a hipótese de que muito da problemática sobre o sistema de cotas constitui-se apenas em especulação, em elaborações retóricas em que o que está em jogo é uma luta de poder dentro do campo. Como já explanado anteriormente a divisão do campo expressa claramente a luta interna dentro dos institutos de pesquisa e universidades que, à luz dos movimentos sociais constroem os seus posicionamentos, sem efetivamente realizar pesquisas empíricas, e quando as realizam, negligenciam a contextualização das diversas estruturas institucionais em que se implementam as ações afirmativas, criando generalizações sobre as cotas em função de uma visão homogênea balizada em torno da ideia de uma cultura nacional. E como coloca Pinto:

> A compreensão do significado social das cotas depende de sua contextualização nas diversas estruturas institucionais, relações de poder, sistema de pensamento, mecanismos disciplinares, identidades (sociais, acadêmicas e profissionais) e interações sociais que compõem o universo institucional e simbólico da "universidade", a qual não é uma mera coleção de disciplinas, mas um campo que demarcam possíveis trajetórias profissionais e sociais. Essas hierarquias sociais e acadêmicas refletem-se no grau de competição que existe pelas vagas de cada curso no vestibular e, logo, afetam diferentemente o impacto e a eficácia da política de cotas. (2006, p.140-141)

O que Pinto (2006) explana vem de encontro com a proposta da tese de um estudo contextualizado do sistema de cotas, mas capaz de dar conta de algumas questões que podem servir para pensar a política em âmbito nacional como sinaliza as questões elaboradas para orientar o trabalho de investigação: Até que ponto a exigência da identidade étnico-racial afeta o convívio social entre os estudantes na universidade? E qual a extensão de tal fenômeno nas relações fora da universidade? A política é capaz de promover uma diversidade étnica e social na universidade enriquecendo o ambiente acadêmico ou compromete a excelência? A partir da implementação da política amplia-se o espaço para o combate e discussão sobre o racismo ou a mesma intensifica o preconceito e o racismo? A política pode funcionar como um mecanismo de reparação social?

Parti dessas questões gerais para um microcosmo social que é a UENF, acreditando que mesmo o estudo sobre um pequeno universo como a UENF seria importante e poderia oferecer uma boa oportunidade de se aprender um pouco mais sobre esses problemas. Como coloca Elias & Scotson (2000) estudar os aspectos de uma figuração universal no âmbito de uma pequena comunidade pode funcionar como uma espécie de "paradigma empírico" aplicando-o como gabarito a outras configurações mais complexas. E ainda, seguindo o modelo de Elias & Scotson (2000) proponho fazer a análise desse microcosmo a partir de um estudo que envolve abordagens qualitativas e quantitativas com uso de diferentes técnicas, como entrevistas, questionário, coleta de dados institucionais e também a etnografia.

Qual é o verdadeiro impacto da política de cotas? Aumentar o conflito racial, destruir um ideário nacional, criar uma elite negra, subverter o mérito, polarizar a sociedade em brancos e negros, aumentar a discriminação; ou fazer uma justiça compensatória, garantir um direito, promover a diversidade, abrir a discussão para a questão racial. E o que dizem os beneficiários da política sobre ela? É sob essa problemática que realizo esse trabalho de pesquisa.

1.3 Considerações sobre o método

A realização desse trabalho parte de uma trajetória iniciada com a pesquisa de mestrado, na qual estabeleci o primeiro contato com a temática da questão racial e principalmente das políticas de ação afirmativa. Ao longo dos anos debrucei sobre a leitura de obras consideradas clássicas na temática racial como "Casa Grande e Senzala" de Gilberto Freyre; "Populações meridionais no Brasil, de Oliveira Vianna; "Os sertões" de Euclides da Cunha; Realidades e ilusões no Brasil: parlamentarismo e presidencialismo e outros ensaios de Silvio Romero; "O Abolicionismo" de Joaquim Nabuco, "O animismo fetichista dos negros baianos" de Nina Rodrigues. As leituras dessas obras me permitiram voltar ao passado, o que é fundamental para compreensão do processo pelo qual estamos passando hoje. E ainda numa perspectiva do passado recorri aos autores do chamado projeto UNESCO[17] como Florestan Fernandes e Roger Bastide que foram decisivos no combate a tese da democracia racial e responsáveis pela defesa de uma nova tese, a de que o preconceito é de classe e não de raça. E mais contemporaneamente as teses desenvolvidas por Antônio Sérgio Guimarães e Carlos Hasenbalg que denunciam o racismo e o desassocia da questão de classe. Lembrando que também fiz uso das análises dos debatedores desses autores.

A respeito da literatura sobre ação afirmativa, apesar dessa se tratar de um tema recente é possível considerar que é bastante intensa a produção bibliográfica sobre o tema no Brasil, além de uma literatura internacional bastante consistente. A título de leitura e análise para essa tese divido a

[17] Um projeto patrocinado pela Unesco, no início da década de 1950, que mobilizou cientistas sociais brasileiros e estrangeiros em torno da investigação das relações raciais no país.

produção consultada e estudada em quatro grupos: 1- os trabalhos que defendem posições contrárias a ação afirmativa, incluindo-se os trabalhos de Ivone Maggi, Peter Fry, Eunice Durham, Demétrio Magnoli, Ali Kamel e Álvaro de Vita; 2 - os trabalhos que defendem posições favoráveis a ação afirmativa, nesse grupo temos os trabalhos de Marcelo Paixão, João Feres Júnior, Jonas Zoninsein, José Luis Petruccelli, Ricardo Henriques, José Jorge de Carvalho, Valter Roberto Silvério, André Brandão, Angela Randolpho Paiva, Kabengele Munanga e Renato Emerson dos Santos. 3- Numa posição intermediária colocamos os trabalhos de Jessé Souza por defender cotas sociais e não raciais; 4- grupo das teses e dissertações, nesse caso destaco os trabalhos de Elielma Ayres Machado que realizou um estudo sobre a introdução das cotas na UERJ; Ahyas Siss que traz um debate conceitual sobre a questão das cotas; Mariana Lima que discute os argumentos em torno do debate sobre o racismo e as ações afirmativas; Paula C. Silva Barreto que discute o racismo na perspectiva dos estudantes universitários de São Paulo; Reinaldo da Silva Guimarães que faz um estudo dos egressos da ação afirmativa; Sabrina Moehlecke que faz uma análise na perspectiva da justiça; Maria da Penha Nery que apesar de ser da área de psicologia faz um trabalho muito útil para entender os aspectos subjetivos do processo; Karina Pereira Goss que analisa os argumentos em torno da política.

E por fim a bibliografia estrangeira com as obras de Bowen e Bok (2004) que apresentam um estudo sobre a ação afirmativa no acesso às universidades norte-americanas; Kymlicka (1995;2001) que discute as ações afirmativas do ponto de vista do multiculturalismo e do direito das minorias; Anderson (2004) descreve a história das ações afirmativas; Appiah e Gutmamn (1996) que apresentam uma discussão sobre raça e racismo do ponto de vista da teoria moral; Dworkin (1978;1985;2002) discute os argumentos que tem sido colocados para sustentar as ações afirmativas nos Estados Unidos; Panandiker (1997) faz um estudo sobre o caso indiano; Valls (1999) que discute a teoria do ponto de vista do liberalismo; Robert Taylor (2009) apresenta um estudo de justificativa para as ações afirmativas a partir da teoria da justiça de Jonh Rawls.

A partir dessas leituras e de um conjunto de indagações e idéias iniciei o trabalho de campo. Nessa seara investi em diferentes frentes. Por se tratar de

um trabalho além de quantitativo também qualitativo considerei válido fazer uso de técnicas de observação participante, coleta de dados conjugando com a realização entrevistas.

Inicialmente fui seduzida pela etnografia que possibilitaria mergulhar no universo social pesquisado e interagir com o objeto de estudo fazendo-me presente nos espaços sociais da universidade, nas salas de aula, nos corredores, nos eventos. Entretanto, certos aspectos da pesquisa não poderiam prescindir de dados institucionais como notas do vestibular e dados sobre o ingresso. Realizei ainda um conjunto de entrevistas com professores e estudantes bem como a realização de um survey exploratório no intuito de fazer um estudo preliminar de questões que poderiam aparecer como problema para a pesquisa, nesse sentido não foi feita uma amostra representativa de alunos, nem os dados foram coletados de forma padronizada. O questionário foi enviado por e-mail para um grupo de estudantes cotistas com matrícula ativa em 2010. De uma listagem de 277 alunos cotistas de rede pública e 78 alunos cotista negros obtive resposta de 53 alunos cotistas de rede pública e 17 alunos cotistas negros.

É oportuno registrar que, para compreender o comportamento do grupo de alunos que ingressaram na UENF através do sistema de cotas, fiz uso da perspectiva teórica de Bernard Lahire (2004) que opera o conceito de homem plural. Lahire considera que o indivíduo "pode ser definido como uma realidade social caracterizada por sua possível (provável) complexidade disposicional, que se manifesta na diversidade dos domínios de práticas ou cenários nos quais esse indivíduo insere suas ações".(2004,p.9). A perspectiva de Lahire traz um indivíduo submetido a forças internas (disposições) fruto de experiências e socialização passadas e forças externas (contextuais) nas quais se encontram imersos. Seu modelo apesar de trabalhar com os conceitos de *habitus, campo e capital cultural*, tomados emprestados de Pierre Bourdieu, vai além deles, pois apresenta o conceito de um *habitus* plural não homogêneo em que a formação dos sujeitos e a socialização ocorrem de forma heterogênea e que a ativação desses depende do contexto presente. Essa ferramenta metodológica será muito útil para compreender e apreender as ações e comportamentos dos indivíduos no contexto de um novo cenário social que é a

política de ação afirmativa no intuito de confrontar as previsões a cerca dessa realidade com o plano empírico.

1.4 Apresentação dos capítulos

A pesquisa traz, no seu primeiro capítulo, uma breve iniciação ao tema, a problematização, considerações metodológicas e a organização dos capítulos.

A partir do segundo capítulo dou início a uma apresentação do conceito de raça e racismo a partir de uma perspectiva histórica com o objetivo de demonstrar a especificidade do Brasil em relação a essa temática. Outro ponto colocado também nesse capítulo é o modelo político brasileiro. Neste caso apresento a perspectiva teórica de Edson Nunes (1997) sobre a gramática política do Brasil relacionada com o contexto das políticas de ações afirmativas.

E para finalizar o segundo capítulo relato as experiências da Índia e dos Estados Unidos a título de comparação com o processo de implementação de ações afirmativas no Brasil.

No terceiro capítulo é apresentada a UENF - lócus da pesquisa, abordo os aspectos históricos e institucionais da universidade desde a sua fundação até o presente de forma a contextualizar o objeto em relação aos objetivos da pesquisa. Além desses aspectos apresento também nesse capítulo um levantamento dos processos seletivos adotados pela universidade para o ingresso de estudantes.

No quarto capítulo inicia-se o desvendamento da problemática da pesquisa com a apresentação do perfil dos cursos e dos cotistas. Neste capítulo exponho uma análise comparada dos vestibulares de 2008 e 2009, em que apresento a relação candidato/vaga dos cursos em relação a demanda pelas cotas e o tipo de carreira escolhida. Nesse capítulo também apresento o estudo realizado entre os alunos da Disciplina de Cálculo I e Sociologia I a título de compreender a dinâmica da sala de aula, as práticas pedagógicas no contexto das cotas, os conflitos e anseios dos estudantes ingressantes.

No quinto e último capítulo exponho a análise de um questionário aplicado aos estudantes cotistas a fim de compreender o perfil desses alunos, suas escolhas, a opinião destes em relação ao sistema de cotas, a percepção sobre preconceito e discriminação. Além da discussão em torno dos argumentos contrários e favoráveis e a confrontação desses com os dados obtidos no campo.

II. RAÇA, RACISMO E POLÍTICAS DE COTAS: DILEMA BRASILEIRO

Um pouco de possível, senão eu sufoco
***Gilles Deleuze*[18]**

Quando se fala atualmente sobre a questão racial no Brasil fica a impressão de que esse assunto é recente, principalmente, pela problemática colocada a partir das políticas de ações afirmativas implantadas nas universidades. Não obstante, esse tema faz parte da agenda política e de pesquisa do Brasil desde o século XIX, como poderemos constatar na obra de Lília Schwarcs "O espetáculo das raças". Nessa obra a autora nos dá a dimensão da questão racial no entendimento da sociedade brasileira.

Além do trabalho de Schwarcs (1993) contamos também com a interpretação de autores clássicos como Gilberto Freyre, Oliveira Viana, Silvio Romero, Euclides da Cunha que apresentam a questão racial como elemento primordial de suas interpretações sobre o Brasil.

Na atualidade com a implementação de reservas de vagas (cotas) em várias universidades públicas e privadas para a população negra e outras minorias a temática racial tem assumido novas nuances. O debate tem ficado cada vez mais acalorado, sendo mobilizados argumentos das mais diferentes áreas de conhecimento a fim de justificar suas posições. Entre as áreas mobilizadas temos a Sociologia, a Antropologia, o Direito, a Biologia, mais especificamente o campo da genética, e até a Psicologia. Um amplo e vasto programa teórico tem se estabelecido em torno dessa temática e que para análise do problema levantado nesta tese iremos discorrer.

[18] Fonte:Conversações. São Paulo: Ed 34,1992.

2.1 Raça e racismo: perspectivas históricas

A concepção de que a humanidade está dividida em raças data o final do século XVII quando o médico Alemão Johann Friedrich Blumenbach propôs a divisão dos seres humanos em raças. Seu estudo divide a humanidade em cinco grupos raciais: caucasóide (branca), mongolóide (amarela), malaia (marrom), etiópica (negra) e a americana (vermelha) (PENA & BORTOLINI, 2004). Tal classificação significou o agrupamento de seres humanos segundo a ideia de caracteres físicos e psicológicos característicos do grupo.

Seguindo esses pressupostos iniciais, e já com uma aproximação entre a biologia e a história, as raças passaram a ser hierarquizadas a partir de suas capacidades intelectuais a fim de explicar o desenvolvimento econômico e cultural dos povos. Tal concepção foi inspirada no tratado “A origem das espécies” de Charles Darwin publicado pela primeira vez em 1859, no qual apresenta a evolução das espécies a partir de um processo de adaptação as interferências do meio e a necessidade de sobrevivência.

A ideia de classificar os seres humanos em raças distintas apresentou-se como um elemento quase inquestionável por todo o século XIX e mais do que classificar, tal concepção serviu para hierarquizar. A superioridade do europeu (branco) era tida como uma verdade inquestionável.

Todavia, a partir do século XX com os avanços dos estudos da genética, o pressuposto de existência de raças humanas ficou insustentável. Os novos estudos, a partir de pressupostos científicos, não conseguiam comprovar nítidas diferenças entre os seres humanos, o que possibilitou, a partir de então passar de um paradigma de diversidade racial para ideia de uma única raça.

Estudo recente realizado no Brasil pelos geneticistas da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG Sérgio Pena e Maria Catira Bortolini (2004) corroboram com as teses produzidas em outros países de que só existe uma raça, a humana.

> As grandes similaridades entre todos os humanos, e que nos distinguem com facilidade dos demais primatas, reportam, como visto acima, à nossa origem recente como espécie. Por outro lado, existem múltiplas variações morfológicas, tais como a cor da pele, a altura, a textura do cabelo e as características faciais, especialmente quando são comparados indivíduos pertencentes aos diferentes grupos nativos continentais (ninguém confundiria um africano de Botswana com um europeu da Noruega ou ainda com um índio Yanomami). Repetimos: tais diferenças refletem apenas a adaptação evolutiva das populações geograficamente diversificadas de Homo sapiens ao seu habitat e não servem para testar a existência de raças dentro de nossa espécie. (PENA & BORTOLINI, 2004, p.34)

No caso brasileiro, a identificação racial se dá fundamentalmente pela cor da pele. Característica essa que segundo os geneticistas seria determinada por apenas quatro ou seis genes, um número significativamente irrelevante num universo de 35 mil genes. A explicação mais usual para a variação da cor da pela estaria muito mais próxima de uma ação imperiosa da seleção natural, resultado da exposição à radiação ultravioleta vigente nos diferentes continentes, do que a uma questão genética (PENA & BORTOLINI, 2004).

Mesmo tendo a genética refutado o conceito biológico de raça, a ideia de se diferenciar culturalmente, socialmente e economicamente indivíduos por sua aparência física e ou ancestralidade ainda é um fato recorrente.

Um exemplo da distinção racial foram os processos de escravidão dos negros. Desde tempos remotos as sociedades escravizavam seres humanos como resultados de conquistas, guerras e dívidas, já a escravidão moderna vivenciada no Brasil e em outros países se pauta fundamentalmente no caráter de inferioridade da raça.

A escravidão no Brasil teve fim em 1888, até este período os negros eram submetidos ao trabalho forçado sobre a égide de seus “senhores”. Tal modelo alimentava um sistema produtivo que tinha no negro a principal força de trabalho.

Em 1930 Gilberto Freyre publica a obra “Casa Grande e Senzala” na qual descreve com riqueza de detalhes um retrato do Brasil colonial,

principalmente, as relações estabelecidas a partir da escravidão, quão seja, do senhor e do escravo, da casa grande e da senzala.

Nessa obra Freyre é acusado de retratar um tipo de relação fraternal entre senhor e escravo, retirando o caráter desumano da escravidão. A escravidão passa a ser vista mais como um modelo econômico inviável do que pela brutalidade das relações sociais. Tal intento abre espaço para uma interpretação de que no Brasil a escravidão foi suavizada, e que havia um intercâmbio entre negros e senhores culminando na idéia de uma “democracia racial ”.

A escravidão em países como os Estados Unidos e a África do Sul, para além de seu caráter violento, se manteve a partir de leis segregacionistas, na qual brancos e negros foram separados legalmente. Tais práticas permaneceram mesmo após o fim da escravidão, o que caracteriza sociedades marcadas pelo racismo. Já no Brasil após a abolição, teoricamente os negros não teriam sofrido nenhum impedimento legal para ocupar os espaços na sociedade. Teoricamente, porque estudos recentes (Hasenbalg, 2005) têm demonstrado uma significativa diferença social entre brancos e negros, principalmente, no que tange ao acesso a bens, a educação, ao trabalho, a moradia e a saúde.

> Esta pesquisa visa a demonstrar que, se for considerada a distância entre os ideais e as práticas raciais brasileiras, a “democracia racial” é um poderoso mito. Sua função, como instrumento ideológico de controle social, é legitimar a estrutura vigente de desigualdades raciais e impedir que a situação real se transforme numa questão pública. (HASENBALG,2005,p.19)

Para alguns autores, o fato dos negros ocuparem posições desvantajosas na estrutura social se dá fundamentalmente, por fatores relativos a resquícios da escravidão o que tenderia a ser superado com o desenvolvimento do capitalismo (Fernandes, 2008). Não obstante, desde a década de 1970 pesquisadores com Carlos Hasenbalg e Antonio Sérgio Guimarães tem demonstrado por meio de pesquisas que a posição desfavorável dos negros no Brasil se deve à existência do racismo. O que seria segundo Silvério (2003, p.4): "o racismo é uma tentativa de justificar as

diferenças sociais e culturais que legitimam as exclusões raciais em termos de distinções genéticas e biológicas, ou seja, naturais".

Para alguns pesquisadores, o uso da categoria "raça" em si constitui uma evidência do racismo e o combate a este deveria partir da exclusão dessa categoria. Este pressuposto é muito utilizado em artigos que exaltam os aspectos positivos de nossa mistura racial. Ou seja, encontra na sociedade brasileira uma homogeneidade racial que inviabiliza falar em raça mesmo que em alusão a distinções sociais. Por outro lado, para alguns estudiosos e militantes do movimento negro, a utilização da categoria "raça" constitui-se numa estratégia política de combate ao racismo, assim como foi utilizada alhures para discriminar negativamente ela deve ser utilizada como estratégia para beneficiar a população negra.

> O importante é que grupos que se definem e são definidos por meio de atributos raciais (como a cor) ocupam de modo permanente posições de poder e posições sociais assimétricas como resultado da operação de mecanismos de discriminação. Para que tal configuração seja correta é necessário, portanto, demonstrar que os indivíduos de raças ou cores diferentes não têm as mesmas oportunidades de vida e não competem em pé de igualdade pelos recursos sociais, culturais e econômicos. (GUIMARÃES,1999, p.3)

Para Guimarães (1999) a comprovação científica da não existência de raças entre os humanos não é pressuposto para o fim do racismo. Para este autor, o racismo continua operando revestido de outras características, como: preços de mercadorias e dos serviços, qualificações formais ou tácitas exigidas, qualidades pessoais, diplomas e outros. Essas características, segundo o autor, ficam evidentes nas observações empíricas sobre a posição dos indivíduos segundo os grupos raciais. Daí a necessidade da utilização de categorias raciais em pesquisas e políticas públicas.

2.2 A construção de um ideal: racismo à brasileira

As teorias racialistas (racismo científico), já amplamente difundidas na Europa, chegam ao Brasil no final do século XIX a partir da instituição dos museus e institutos geográficos (SCHWARCS,1993). Estas teorias supostamente comprovadas se pautavam na idéia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos. As teorias racialistas se dividem em duas visões: a monogenista e a poligenista.

A visão monogenista acreditava que o homem tem a mesma origem e que a partir do processo evolutivo é que ocorreria o melhoramento ou degeneração.

Já para os poligenistas a humanidade possuiria vários centros de criação, que corresponderiam, por sua vez, às diferenças raciais observadas (SCHWARCS,1993). Outro fator relevante do pensamento dos poligenistas é a condenação da miscigenação (ou cruzamento das raças), sendo esta considerada nociva à continuação das espécies, pois o fruto da miscigenação seria um ser infértil.

Essas duas visões dariam origem a três pressupostos sobre a raça: o primeiro propõe que entre os seres humanos existiria a mesma distância encontrada entre um cavalo e um asno, condenando também o intercurso racial; o segundo propõe que a divisão entre raças corresponderia a uma divisão entre culturas; e o terceiro aponta para um grupo “racio-cultural” (SCHWARCS,1993).

Todavia, a questão a ser colocada, é como estas teorias operam na sociedade, naturalizando, ou melhor dizendo, essencializando as diferenças sociais, culturais e econômicas em termos raciais.

Como coloca Schwarcs: “Esse saber sobre as raças implicou, por sua vez, um ideal “político”, um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a possível eliminação das raças inferiores, que se converteu em uma espécie de prática avançada do darwinismo social – a eugenia- cuja meta era intervir na reprodução das populações” (1993, p.60).

Desta forma, mais do que um campo acadêmico e científico, a teoria das raças serviu como instrumento político na justificação de um modelo de sociedade e de Estado.

No Brasil a disseminação de tais ideias acontece no bojo da desagregação do sistema escravista no período pós-independência. As teorias raciais serviam como subsídio científico para pensar o desenvolvimento nacional e a criação de uma identidade nacional.

Todavia, tendo em vista que muitos posicionamentos das teorias raciais europeias confrontavam diretamente com a realidade brasileira. Haja vista, que a grande massa de negros e mestiços, que compunham a sociedade brasileira à época, eram caracterizados como “degenerados” pelas teorias raciais, a opção encontrada pelos acadêmicos brasileiros foi, segundo Schwarcs (1993) a adoção de um modelo que incorporou o que serviu e esqueceu o que não se ajustava.

Em oposição a esta realidade a solução encontrada era o massivo incentivo à imigração européia como uma forma de melhoramento genético ou “branqueamento”. A imigração foi, desta forma, fortemente incentivada, pois esta era vista como a solução ao mesmo tempo, para o problema de mão-de-obra livre e também para o problema da composição racial (DENISE FERREIRA SILVA, 1989).

Nos institutos de pesquisa e museus nacionais houve uma grande adesão à ideia de miscigenação como solução para o desenvolvimento e o progresso nacional. Muitos pesquisadores brasileiros, como Silvio Romero, Oliveira Viana e outros acreditavam que o tipo mais desenvolvido (branco) sobressairia sobre o menos desenvolvido, inferior, o negro. A miscigenação era vista de forma ambígua: apesar de temida, nela encontrava-se a saída (SCHWARCS,1993).

A teoria desenvolvida por Oliveira Vianna, é um exemplo clássico, do modelo de ajuste as condições brasileiras. Segundo ele todas as raças humanas, mesmo as inferiores, são capazes de produzir tipos superiores (ou eugênicos), nesse sentido o fruto da miscigenação seria tipos mestiços superiores (SILVA, 1989).

A idéia de miscigenação aparece neste momento, atrelada a uma concepção, não menos relevante, que é a de harmonia entre as raças. O pressuposto de harmonia entre as raças apresenta-se, principalmente, na preocupação dos abolicionistas. Como enfatiza Joaquim Nabuco: "A escravidão, por felicidade nossa, não azedou nunca a alma do escravo contra o senhor falando coletivamente, nem criou entre as duas raças o ódio recíproco que existe naturalmente entre opressores e oprimidos" (2000, p.38)

A visão idílica de um Brasil formada pelo intercurso entre o negro, o branco e o índio foi propagada como o ideário nacional. Enquanto países como os Estados Unidos construíam as suas leis segregacionistas, o Brasil era representado pela harmonia entre os povos formadores. Esta visão já presente no movimento abolicionista será corroborada a partir da publicação da obra de Gilberto Freyre "Casa grande e senzala" na década de 30.

A obra de Freyre aparece num contexto marcadamente nacionalista de exaltação do que é "nosso". Nesse sentido o povo brasileiro formado pela mistura das raças e pela figura do mulato será o principal produto nacional, o que temos de original. Segundo Telles: "Freyre argumentava que o Brasil era único dentre as sociedades ocidentais por sua fusão serena dos povos e culturas européias, indígenas e africanas. Assim, ele sustentava que a sociedade brasileira estava livre do racismo que afligia o resto do mundo". (2003, p.50)

Tal concepção, quão seja, a harmonia das raças será a visão predominante sobre a sociedade brasileira até a década de 50, quando estudos patrocinados pela Unesco[19] tendo o tema racial como prerrogativa irão retificar este ideário nacional.

Neste contexto, estudos realizados por Florestan Fernandes (2008) demonstrariam a difícil condição de vida por que passam os negros brasileiros. A tese de Fernandes propõe que com a desintegração do regime escravista, a mudança no *status* legal de negros e mulatos não se refletiu numa modificação substancial de sua posição social. A falta de preparo para o papel de trabalhadores livres e o limitado volume de habilidades sociais adquiridas

[19] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

durante a escravidão acrescentou-se a exclusão das oportunidades sociais e econômicas, resultantes da ordem social competitiva emergente. Para Fernandes (2008) a posição subalterna dos negros e mulatos seriam resquícios do sistema escravista, o que o processo de industrialização e modernização tenderiam a eliminar.

Contudo, apesar dos estudos da década de 50 já denunciarem a presença do racismo na sociedade brasileira, a proposta de superação deste dar-se-ia a partir da incorporação do negro na sociedade de classes, o que coloca o problema do negro como um problema de classe.

A associação do racismo a uma questão de classe tem sido uma teoria amplamente aceita no bojo da sociedade brasileira, visto que essa concepção tem como aliado os dados de pesquisas que revelam que a maioria dos negros são pobres. Todavia, existem algumas ressalvas a essas concepções, como coloca Luis Cardoso de Oliveira (2004) uma coisa não explica a outra, a ascensão social não elimina a discriminação racial, ainda que possa reduzi-la ou suavizá-la.

Pois bem, a ideia de suavizar as relações raciais no Brasil tem sido um lema amplamente difundido na sociedade. Como bem colocou Florestan Fernandes " no Brasil se tem preconceito de se ter preconceito". Isso posto, as relações de discriminação não aparecem de forma latente, explícita, ela tende a ser encoberta, velada. Somado a isto, temos também o fato de no Brasil não ter existido leis segregacionistas e pelo contrário, a legislação brasileira condena o racismo como crime inafiançável. Desta forma, o racismo e sua manifestação através do preconceito e da discriminação racial possui no Brasil certa singularidade em relação a outros países.

Como expõe Oliveira: "O aspecto mais impressionante do racismo à brasileira está no fato de ele ser (radicalmente) relativizável, ou de poder ser plenamente superado no caso de interações inter-raciais específicas, mesmo quando envolve atores com convicções racistas assumidas" (2004, p.82). A singularidade do racismo brasileiro teria suas causas atreladas a forte miscigenação da sociedade, ou a "fábula das três raças" como coloca DaMatta:

> Ela atua por meio de uma lógica complementar que, embora limite a ascensão dos “diferentes”, não os dispensa como tal. Ou seja: a complementariedade se exprime em uma ideologia segundo a qual negros, brancos e índios formam um triângulo racial e se complementam. Assim, não há Brasil sem negros, índios ou brancos. Quer dizer, se o sistema admite que o branco é o elemento superior, essa superioridade não é simples nem linear, como no caso americano.(p.72)

Por outro lado, muitos autores e representantes do MNO tem interpretado esta singularidade como efeito da disseminação do “mito da democracia racial” o qual atua como um manto encobrindo o caráter assimétrico das relações raciais. Como interpreta Guimarães:

> Eu tendo, ao contrário, a analisar a “democracia racial” brasileira como uma ideologia historicamente datada, materializada em práticas sociais, em políticas estatais e em discursos literários e artísticos. Tal ideologia reinou sem grande contestação, grosso modo, dos 1930 aos 1970, e apenas a partir daí passou a ser crescentemente afrontada, submetendo-se a reformas que a descaracterizam. (GUIMARÃES,2003, p. 55)

Assim como Guimarães, Hasenbalg também vê no Estado um propagador da ideologia da “democracia racial”: "As noções acerca da democracia racial foram formuladas por intelectuais a partir de idéias preexistentes, e no caso do Brasil, foram encampadas pelo Estado e oferecem a definição oficial da situação." (1996, p.237). Não obstante, o papel do Estado, vemos também incorporadas na sociedade em geral os fundamentos da idéia de democracia racial, formando um paradoxo entre a negação do racismo no plano retórico e a prática discriminatória que contribui para a exclusão da população negra.

Por certo, falar de racismo no Brasil, diferentemente de outros países é estar disposto a analisar discursos e práticas ambíguas que só se tornam compreensíveis a partir da consideração do cotidiano das relações raciais. Diversos autores se debruçam na análise de fatos cotidianos para compreender este complexo universo.

Um exemplo, bastante ilustrativo é a análise feita por Peter Fry (2005) e Michael Hanchard (1994) sobre o episódio de racismo contra a estudante Ana Flávia Peçanha de Azevedo[20] filha do governador do Espírito Santo.

No artigo intitulado “O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a política racial no Brasil” Peter Fry debate o caso a partir da análise feita por Hanchard em outro artigo intitulado “Black Cinderela?: Race and the Public Sphere in Brazil”. Apesar dos autores estarem diante de um mesmo fato suas conclusões sobre o episódio divergem consideravelmente.

A análise de Fry (2005) tende a buscar fatos positivos nas relações raciais no Brasil e acusa Hanchard de importar categorias estrangeiras (americanas) para analisar o caso brasileiro, a principal destas categorias seria a bipolarização racial, ou seja, a divisão entre brancos e negros. Segundo Fry (2005) estes termos se aplicam a sociedade americana, onde a miscigenação não ocorreu tão intensamente. Já no Brasil, estes não se aplicariam, pois tivemos uma intensa miscigenação que ocasionou numa sociedade multicolor (contínuo de cores) em que os grupos raciais convivem harmoniosamente. Este acusa ainda não só Hanchard mais também o MNO de ao importar categorias americanas conduzir a sociedade brasileira a uma bipolarização artificial e em consequência disso criar um conflito racial inexistente.

A preocupação de Fry (2005) não constitui um fato isolado, é crescente a publicação de livros e artigos Fry et al (2007) Ali Kamel (2006), Magnoli

[20] A estudante Ana Flávia Peçanha de Azeredo, negra, 19 anos, filha do governador do Espírito Santo, segurou a porta do elevador social de um edifício em Vitória enquanto se despedia de uma amiga. Em outro andar, alguém começou a esmurrar a porta do elevador. Ana Flávia decidiu então soltar a porta e, depois de conversar mais alguns instantes, chamou o outro elevador, o de serviço. Ao entrar nesse elevador, encontrou a empresária Teresina Stange, loira, olhos verdes, 40 anos, e o filho dela, Rodrigo de 18 anos.[...] Ana Flavia contaria mais tarde que Teresina foi logo perguntando quem estava prendendo o elevador. “Ninguém”, respondeu a estudante. “Só demorei um pouquinho”. A empresária não gostou da resposta e começou a gritar. “Você tem de aprender que quem manda no prédio são os moradores, peto e pobre aqui não tem vez”, avisou. “A senhora me respeite”, retrucou a filha do governador. Teresina grita novamente: “Cala a boca. Você não passa de uma empregadinha.” Ao chegar ao saguão, o rapaz também entrou na briga. “Se você falar mais alguma coisa, meto mão na sua cara”, berrou. “Eu perguntei se eles me conheciam e insisti que me respeitassem”, conta Ana Flávia. Rodrigo começou outra vez: “ Cale a boca, cale a boca.Se você continuar falando meto a mão no meio de suas pernas”. Teresina segurou o braço da moça e Rodrigo deu-lhe um soco no lado esquerdo do rosto.[...] A polícia abriu um inquérito a pedido do governador.Se forem condenados [Teresina e Rodrigo], os dois podem pegar de um a cinco aos de cadeia. (*Veja*, 7 de julho de 1993 *apud* Fry 2005,p.181)

(2009) que tratam da temática sobre os riscos da bipolarização. Estes autores deixam explícita a visão positiva de nossa suposta democracia racial. Pois, como coloca Fry (2005) ela é tão real quanto à discriminação. Já por outro lado, como demonstrado acima o MNO e alguns pesquisadores vêem nessa democracia racial apenas um mito que encobre a realidade das relações raciais e impede a luta contra o racismo.

Desta forma, estamos hoje na sociedade brasileira diante de um grande embate acadêmico e não menos político que envolve não só uma discussão sobre raça, mas um ideal de nação que tem sido constantemente debatido, principalmente, a partir da instituição das cotas raciais nas universidades públicas.

2.3 Concepções acerca da política brasileira

Para uma compreensão mais ampla da política em foco nesse trabalho considerei relevante estabelecer um panorama da situação política brasileira, partindo das análises em torno da questão da posição singular do estado brasileiro em relação ao capitalismo moderno[21].

Muitos estudos têm tentado demonstrar as peculiaridades do estado brasileiro, Santos (1994), Faoro (1974), Nunes (1997), Fernandes (1975), ou como alguns costumam denominar, as mazelas do estado brasileiro.

Como o debate sobre a questão racial e as desigualdades de raça só começam a serem discutidos fortemente a partir da década 70. Ou seja, num contexto de redemocratização, torna-se relevante compreender esse contexto histórico brasileiro.

Tanto historiadores como cientistas políticos e sociólogos têm se debruçado sobre a tarefa de compreender o estado brasileiro. Que vão desde a obra clássica “Raízes do Brasil” de Ségio Buarque de Holanda a pesquisas contemporâneos. Em que pese todas as interpretações o que se destaca é a

[21] “ em poucas palavras, o que chamamos de capitalismo moderno é um composto, uma combinação de condições econômicas, arranjos sócias e estruturas políticas, todos interconectados”(NUNES,1997,p.24)

singularidade do estado brasileiro em relação à europa e também aos países vizinhos.

Nesse bojo, destaco três correntes: a primeira que faz uma análise dual, que interpreta a situação a partir da ideia de um Brasil arcaico, tradicional, em contraponto a um Brasil moderno; a segunda que propõe a interpretação a partir da concepção do híbrido institucional (Santos, 1994); e a terceira corrente que é proposta por Nunes (1997) que enfatiza que no Brasil é possível identificar quatro "gramáticas": o clientelismo, o corporativismo, o insulamento burocrático e o universalismo de procedimentos. Isso posto, irei nesse trabalho partir da interpretação de Nunes (1997) para compreender a inserção da política de ação afirmativa (cotas) nesse contexto.

Num breve preâmbulo sobre essas gramáticas conclui-se que: o clientelismo consiste na relação entre atores políticos que envolvem concessão de benefícios públicos, na forma de empregos, vantagens fiscais, isenções, em troca de apoio político, sobretudo na forma de voto. Esta forma de relação política permeia toda a história brasileira, tendo em alguns períodos maior destaque e em outros menos.

Já o corporativismo surge na era Vargas (1930-1945) para criar uma solidariedade social e possibilitar relações pacíficas entre grupos e classes, tendo o estado como o mediador das relações de classe (NUNES, 1997, p.18).

O insulamento burocrático constitui-se numa tentativa de organização do estado brasileiro a partir da instituição de um corpo técnico especializado.

A gramática do universalismo de procedimento compreende uma atuação pautada em regras claras, objetivas e racionais, descartando qualquer tipo de personalismo. Esse procedimento consiste na idéia central do capitalismo moderno.

Dessa forma, partindo desse paradigma da organização do estado brasileiro, irei analisar como a questão racial se insere nessa estruturação. Segundo Nunes: "dada à complexidade da sociedade capitalista moderna, a dinâmica da estratificação da estrutura de classes deixa espaço para a existência de uma multiplicidade de grupos de interesses" (1997, p.22), o que de certa forma, extrapola a concepção clássica de classe.

Nesse âmbito, compreende-se que quando se trata da análise da questão racial não se pode negligenciar o seu papel dentro da estrutura de classe, mas também não deve desconsiderar os demais fatores que se relacionam a esta estrutura, uma vez destacadas a complexidade da sociedade moderna. Ou seja, procura-se romper com a idéia restrita de conflito de classe tendo em vista compreender a questão racial num espectro mais amplo da sociedade brasileira.

Do período da abolição 1888 até o presente 2012. Ou seja, mais de cem anos de história, muitas foram às questões e interpretações que se constituíram sobre a incursão do negro na sociedade brasileira.

Um dos pontos centrais dessa idéia é a relação da escravidão com atraso econômico e com degeneração social, como bem enfatiza Joaquim Nabuco (1977) em "O abolicionismo": "a influência da escravidão, sobre o território e a população que vive dele, foi em todos os sentidos desastrosa" (p.120); e ainda:

> ...pode-se descrever essa influência, dizendo que a escravidão cercou todo o espaço ocupado do Amazonas ao Rio Grande do Sul de um ambiente fatal a todas as qualidades viris e nobres, humanitárias e progressivas, da nossa espécie; criou um ideal de pátria grosseiro, mercenário, egoísta e retrógrado. (NABUCO, 1977, p.109).

Dentro do pensamento social brasileiro é lugar comum enfatizar o período colonial escravocrata como passado nefasto, colocado principalmente pelos progressistas e propositores da modernização brasileira. Ou seja, culpa-se o atraso econômico a utilização da mão-de-obra escrava.

A essa visão soma-se o aspecto expressivo que obteve as teorias racialistas. Nesse bojo, propaga-se a ideia de que para o Brasil sair do atraso econômico deveria não somente abolir o trabalho escravo, mas também promover um melhoramento étnico/racial. Como expõe Paixão: "O projeto do branqueamento do povo brasileiro pode ser traduzido como uma perspectiva que dissocia os negros e indígenas do futuro do Brasil. Ou seja, esses setores, ao serem aprioristicamente vinculados pela elite ao passado escravista,

deveriam ser eliminados com o próprio processo de modernização brasileira". (2006, p.40).

Desse modo, no Brasil moderno não haveria espaço para os negros e indígenas, uma vez que nesse período acentuou-se a entrada de imigrantes europeus, que vieram para trabalhar no setor industrial brasileiro, ora em ascensão. Como ainda enfatiza Paixão:

> A estratégia do branqueamento da população brasileira foi conduzida mediante estímulo à mestiçagem, à imigração em massa de europeus e a outras formas mais controversas de diminuição da taxa de crescimento vegetativo da população negra, que, conforme comentou Oliveira Viana, seria conseqüência da própria degenerescência moral e física dos negros. (2006, p. 39)

A tese do branqueamento era a crença na qual a partir da mistura entre brancos e negros, a raça branca (como sendo uma raça superior) predominaria sobre a negra (inferior) ocorrendo assim, um melhoramento genético. A essa corrente soma-se o pensamento de importantes intelectuais brasileiros como: Euclides da Cunha, Sylvio Romero e Oliveira Vianna.

Em "Os sertões" Euclides da Cunha expõe um misto entre o determinismo geográfico e o determinismo biológico. Em que pese sua análise, vê-se a concepção determinista atrelada a tipos morais e psíquicos conotando uma hierarquia social.

> A tendência à regressão às raças matrizes caracteriza a sua instabilidade. Ë a tendência instintiva a uma situação de equilíbrio. As leis naturais pelo próprio jogo parecem extinguir, a pouco a pouco, o produto anômalo que as viola, afogando-o nas próprias fontes geradoras. O mulato despreza então, irresistivelmente, o negro e procura com uma tenacidade ansiosíssima cruzamentos que apaguem na sua prole o estigma da fronte escurecida; o mameluco faz-se o bandeirante inexorável, precipitando-se ferozmente sobre as cabildas aterradas... A raça superior torna-se o objetivo remoto para onde tendem os mestiços deprimidos e estes, procurando-a, obedecendo o próprio instinto da conservação e da defesa.(CUNHA, 2007, p.143)

Concluo assim, que a proposta do autor é demonstrar que o fim último do cruzamento das raças seria aproximar-se do tipo superior branco.

Oliveira Vianna apesar de mais contemporâneo e de ter produzido uma importante literatura sobre a formação do estado brasileiro será herdeiro das concepções de Euclides da Cunha e terá como marco em sua obra a preocupação de demonstrar como somos distintos de outros povos.

Para o autor o entendimento do estado passa pela compreensão do seu povo e principalmente da elite dirigente “as condições da vida cultural do povo, entendida esta palavra no seu sentido etnológico” (VIANNA, 1987, p.95)

Será a partir dessa preocupação etnológica que este autor irá buscar descrever os tipos raciais que formariam o Brasil: o branco (senhor), o mestiço (foreiro) e o negro (escravo). Assim como também demonstrar que haveria uma tendência ao branqueamento: “toda a evolução histórica da nossa mentalidade coletiva não tem sido, com efeito, senão um contínuo aperfeiçoamento, através de processos conhecidos de lógica social, dos elementos bárbaros da massa popular à moral ariana, à mentalidade ariana, isto é, ao espírito e ao caráter da raça branca” (VIANNA, 1987, p .108)

Todavia, esse pensamento, apesar de muito difundido não era hegemônico. Mesmo porque o resultado desse intercurso racial na verdade foi a formação de uma sociedade mestiça. Dessa forma, a concepção de branqueamento ficou infundada, o que abriu caminho para uma nova interpretação da sociedade brasileira, a da “democracia racial”.

A Gilberto Freyre atribui-se o legado de profusão da concepção de “democracia racial”, convivência harmônica entre as raças. Nesse postulado o Brasil se apresenta ao mundo como um “paraíso racial”. De acordo com Telles: “Freyre argumentava que o Brasil era único dentre as sociedades ocidentais por sua fusão serena dos povos e culturas européias, indígenas e africanas. Assim, ele sustentava que a sociedade brasileira estava livre do racismo que afligia o resto do mundo.”. (2003, p.50)

Entretanto, a posição de Freyre frente à concepção de harmonia racial tem sido vista com ressalva, principalmente após a publicação dos estudos recentes de Araújo (1994). Esse autor tem demonstrado que o clássico “Casa Grande Senzala” não encobre o caráter violento das relações raciais, mas antes de tudo aponta para uma totalidade sem síntese, a existência de

contradições sem mediações, o equilíbrio de antagonismo que apresenta Freyre “a cultura européia e a indígena. A européia e a africana. [...] A economia agrária e a pastoril. [...] O jesuíta e o fazendeiro [...] mas predominado sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo”. (FREYRE, p. 116 *apud* ARAÚJO, 1994, p.89)

Segundo Araújo (1994) a introdução da questão da raça em “Casa Grande e Senzala” ocorre de forma dramática, pois ao expressar o racismo em suas páginas iniciais propõe distanciar-se dessas afirmações demonstrando a contribuição das diversas culturas para a formação de nossa nacionalidade.

Portanto, as contradições estão presentes, mas o caráter da interpretação idílica é o que tem prevalecido sobre a obra de Freyre. O certo é que ele inaugura outra forma de interpretar o Brasil o qual se propõe por influência de Boas o viés culturalista, como expõe Araújo “Gilberto, emprestando um significado neolamarckiana a idéia de raça, consegue afastar-se de uma posição marcada por um maior determinismo étnico” (1994, p.100)

As interpretações de Freyre, muitas vezes, o coloca na posição de conservador. Todavia, Araújo (1994) observa a relação entre este autor e o movimento modernista, inclusive a partir de contatos pessoais com os modernistas de São Paulo. Considerando que as suas interpretações constituem uma vanguarda em relação aos racialistas.

Mas se de alguma forma a proposta de Freyre era de fazer uma análise culturalista das raças, demonstrando a contribuição de cada uma delas para a formação da sociedade brasileira, o produto da interpretação de sua obra acabou por conduzir a uma visão romântica das relações raciais. Ou seja, a produção do “mito da democracia racial”.

Dessa forma, a contribuição de Freyre, mesmo não tendo ele mencionado o termo “democracia racial” em suas obras foi o marco para propagação da ideologia da mistura racial, que mais tarde transformou-se num mito da cultura brasileira. Todavia, vimos ser construído no Brasil uma visão que se consagra no ideário de “paraíso racial”, em que as relações sociais estão livres de conflitos raciais. O que de certa forma, fecha o espaço para discussões relativas a distinções sociais pautadas em raça.

Isso posto, o Brasil moderno seria constituído a partir da participação dos diferentes grupos étnicos (brancos, negros, índios) não fazendo distinções entre eles. Essa concepção torna-se assim, o pilar da construção do estado nacional, que em geral tende a ver com maus olhos o processo de organização coletiva de minorias étnicas e raciais (Paixão,2006).

Em resumo, identificamos três grupos no pensamento social Brasil em relação à questão racial, o primeiro que associa a escravidão e a mistura racial ao atraso econômico; o segundo mais racialista que atribui o atraso à composição racial e defende o branqueamento como estratégia para sair do atraso; e o terceiro que digamos foi inaugurado com Freyre que vê positivamente a mistura racial da qual é formado o povo brasileiro.

A concepção produzida a partir da interpretação das obras de Freyre irão se difundir como a verdadeira imagem do Brasil até a década de 50, quando a Unesco passa a patrocinar diversos trabalhos sobre a formação da sociedade brasileira.

A proposta inicial da Unesco era patrocinar os estudos, a fim de comprovar a imagem construída a partir da obra de Freyre. Entretanto, os estudos, de forma inesperada, irão produzir resultados que ao invés de ratificarem as teses sobre harmonia racial irá refutá-las. Os trabalhos de Florestan Fernandes (2008) constituem-se num exemplo desse fato. Seus estudos demonstraram a difícil condição de vida que passam os negros brasileiros.

A tese de Fernandes (2008) propõe que com a desintegração do regime escravista a mudança no status legal de negros e mulatos não se refletiu numa modificação substancial de sua posição social. A falta de preparo para o papel de trabalhadores livres e o limitado volume de habilidades sociais adquiridas durante a escravidão acrescentou-se à exclusão das oportunidades sociais e econômicas, resultantes da ordem social competitiva emergente.

Portanto, para Fernandes (2008) a posição subalterna dos negros e mulatos seriam resquícios do sistema escravista, o que o processo de industrialização e modernização tenderiam a eliminar. Essa visão possibilitou a análise da questão racial como um problema de classe. Sendo um problema de

classe, políticas universalistas ou dirigidas às classes menos favorecidas seriam suficientes para alcançar a igualdade social em todos os segmentos sociais independentes de raça.

Sendo assim, observa-se que a incorporação do negro na sociedade segue o percurso do desenvolvimento do capitalismo e da institucionalização do Estado, o que será permeado pelo clientelismo e o corporativismo. Pois como afirma Nunes (1997) o clientelismo assume o lugar de canais de comunicação e representação entre a sociedade e o Estado onipotente, e fornece aos estratos mais baixos da população voz e mecanismos para demandas específicas.

No entanto, como dito anteriormente o processo de modernização corresponde ao universalismo de procedimentos, o que corresponderia também à superação do clientelismo e do corporativismo. Como no Estado brasileiro operam as quatro gramáticas, sem necessariamente uma excluir a outra, vimos emergir uma modernização sem eliminação do clientelismo.

Todavia, uma vez incorporados, mesmo que via posições subalternas, não caberia espaço para o debate sobre exclusão racial, a questão seria apenas relativa à pobreza e desigualdade social. Desta forma, é que proponho a questão sobre a política de ação afirmativa. Se o Brasil não possui problema de desigualdade racial como justificar uma política de ação afirmativa relativa à raça? Portanto, é este o embate que vem estabelecer na sociedade, principalmente, a partir dos meios de comunicação.

Retornando a discussão anterior da estrutura política brasileira, observa-se que os movimentos que se manifestam contra a política de ação afirmativa (cotas) podem ser identificados como pertencente ao grupo dos “modernos” a favor do universalismo de procedimento, uma vez que alegam que as políticas devem seguir os padrões universalistas, pautados no mérito, ou seja, os modernos de hoje e os de outrora continuam negando a existência de distinções raciais.

> A verdade amplamente reconhecida é que o principal caminho para o combate à exclusão social é a construção de serviços públicos universais de qualidade nos setores de educação, saúde e previdência, em especial a criação de empregos. Essas metas só

> poderão ser alcançadas pelo esforço comum de cidadãos de todos os tons de pele contra privilégios odiosos que limitam o alcance do princípio republicano da igualdade política e jurídica. (Folha de São Paulo *online* “Manifesto contra as cotas”)

Como também se pode evidenciar nas palavras da intelectual mais conhecida quando se trata da questão de oposição às cotas Yvonne Maggie:

> Minha intenção neste trabalho é refletir sobre a hipótese de que se inicia uma espécie de terremoto na maneira pela qual o Brasil pensa o Brasil no alvorecer do século XXI. Com a recente legislação sobre cotas para negros nas universidades e no serviço público federal a idéia de nação misturada da "fábula das três raças" parece ter sido questionada, cedendo lugar à noção de uma nação dividida entre negros e brancos. (MAGGIE,2005, p. 2)

A autora, portanto, defende a idéia de que o Brasil é formado por uma mistura racial e que esta seria uma característica positiva da sociedade brasileira, e que a instituição das cotas levaria o Brasil a divisão entre brancos e negros. Ou seja, essa política destrói a construção que outrora foi tão fortemente defendida pelos modernistas. “Quem ousaria criticar Mário de Andrade? Parece que os que querem inventar um Brasil dividido em negros e brancos estão, sem se aperceber, muitas vezes destronando o mito Macunaíma, pois este funda uma nação baseada na mistura, na plasticidade desta mistura e na possibilidade de ser índio, branco e preto ao mesmo tempo”. (2005, p.3)

As cotas chegam ao Brasil pela atuação de um governo muitas vezes identificado como “populista” e “clientelista”, o que dá margem para uma interpretação da política entre àqueles que se encontram no Brasil das práticas clientelistas. No entanto, países como os Estados Unidos[22] , avesso ao clientelismo, adotaram as cotas como políticas públicas de combate à desigualdade racial.

[22] “Esta “grande transformação”, não obstante, teve lugares apenas numa parte muito pequena do globo, aquela constituída pelas nações do noroeste da Europa e dos Estados Unidos. Os termos capitalismo moderno, sociedades democráticas e civilização ocidental estão estreitamente relacionados a essas nações” (NUNES,1997,p.23).

No Brasil temos também alguns defensores das ações afirmativas que as justificam a partir do princípio constitucional da igualdade. Como é o caso do Ministro do Supremo Tribunal Federal Joaquim Barbosa Gomes: " Consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física*".*(2001,p.20).

No entanto, o argumento da busca da igualdade só se sustenta a partir do reconhecimento da desigualdade. E este tem sido o principal ponto das divergências ideológicas, uma vez que o reconhecimento da posição social inferior dos afro-descendentes, comumente, tem sido associado a uma questão de classe e não de cor. Portanto, não cabendo assim medidas de ação afirmativa que favoreçam grupos raciais.

Este argumento também pode ser lido na tese desenvolvida por Souza (2003). Neste texto o autor propõe uma interpretação do processo de modernização da sociedade brasileira e da construção social da subcidadania. Sua tese inicia-se a partir da análise da obra de Florestan Fernandes sobre a sociedade brasileira, principalmente sobre a posição do negro nessa sociedade.

A análise de Florestan como já exposto é a de que com a abolição da escravidão o negro se viu jogado á própria sorte, a concorrência com a mão de obra européia o deixava a margem da sociedade, criando assim um grupo de marginalizados, excluídos que comumente iriam habitar favelas das cidades que surgiam com o processo de industrialização. Não obstante, para Florestan esta exclusão seria superada a partir do desenvolvimento econômico brasileiro, onde este incorporaria também esta massa de mão-de-obra.

Já para Souza (2003) o fato de haver essa massa de excluídos não estaria totalmente ligado à superação do subdesenvolvimento econômico, mas a ideia de um "*habitus precário*". Ou seja, ele recorre a tese de Bourdieu para explicar a sociedade brasileira. O *habitus* representa a incorporação nos sujeitos de esquemas avaliativos e disposições de comportamento a partir de uma situação socioeconômica estrutural. Ou seja, no processo de modernização, o capitalismo faz exigências de padrão de sociabilidade que os

europeus já estavam adaptados. No entanto, a classe trabalhadora brasileira (para Souza (2003) a exclusão do sistema independe da cor da pele) não possuíam este *habitus*, sendo este o fator da exclusão.

> O lugar fundamental na explicação da marginalidade do negro. Este ponto é central, posto que, se é a reprodução de um "habitus precário" a causa última da inadaptação e marginalização desses grupos, não é meramente a cor da pele como certas tendências empiristas da desigualdade brasileira tendem, hoje, interpretar". (SOUZA, 2003, p 158-159)

Souza (2003) analisa que existe uma pluralidade de *habitus*. Que existem *habitus* homegeneizados em toda estrutura social, independente das classes, o que para ele explicaria algumas questões relativas à sociabilidade brasileira, como o fato da aceitação da aplicação de um sistema jurídico diferenciado entre os grupos sociais. Neste ponto, a sua proposta é contestar a tese do personalismo e do patrimonialismo. " A marginalização permanente de grupos sociais inteiros tem a ver com disseminação efetiva de concepções morais e políticas, que passam a funcionar como "ideias-força" nessas sociedade" (SOUZA,2003, p.161).

Portanto, a exclusão não é resíduo do passado é fruto da hierarquia do novo sistema. Esse sistema é constituído por um "habitus primário", onde se formam estas hierarquias, trazendo como consequência uma condição de subcidadania para determinados grupos sociais. Tal concepção, portanto, descarta a relação com cor da pele e com a tese do personalismo.

Estes argumentos têm sido fortemente criticados, um exemplo de contestação pode ser feita a partir análise da tese de Hasenbalg (2005), que expõe que o principal fator de exclusão do negro está relacionado ao critério racial na alocação de posições na estrutura de estratificação social. Ou seja, há um imperativo racial (branco) dominante que através do racismo impossibilita a ascensão de negros. Dessa forma, a posição subalterna se pauta em critérios raciais e não em função do *habitus* como exposto por Souza (2003).

Ou seja, neste momento a posição favorável às ações afirmativas (cotas) passa pelo reconhecimento da existência do racismo o que confronta inteiramente com a tradição da interpretação da sociedade brasileira.A

construção do debate a cerca da implementação das cotas, portanto, passa por um entendimento mais amplo da sociedade brasileira, no qual o reconhecimento da desigualdade racial ainda é um entrave para a efetivação da política.

Como vimos na tradição do pensamento social brasileiro, a questão racial apesar de muito presente, tende a reforçar a visão negativa em torno do negro, o que por vezes aparece de forma naturalizada. O que nos leva a deduzir que será, justamente, esta forma naturalizada de expor a relação subalterna do negro, mesmo quando se pretendia mostrar a contribuição deste para a formação do Brasil, caso de Gilberto Freyre, é que reside o problema.

Pois o que fundamenta o mito é esta prática diária de invisibilidade do negro e da naturalização em que se lida com ela, o que observamos nas palavras de Brandão: "O mito da democracia racial opera de fato como uma ideologia no sentido mais clássico do termo, ou seja, como uma máscara que encobre a realidade das relações raciais no Brasil". (2004, p.156)

Para além do reconhecimento da desigualdade é possível apontar dois discursos contemporâneos que sustentam posições contrárias às ações afirmativas, o de Souza (2003) que recorre à interpretação de Florestan Fernandes e o da pesquisadora Ivone Maggie e seu grupo que associa o seu argumento aos modernistas que defendem a mistura racial.

Este primeiro argumento, em torno de classe, apesar de controverso por reconhecer a desigualdade, mas excluir o racismo tem servido como subsídio para formulação de vários modelos de ação afirmativa implantados nas universidades, como por exemplo, as cotas para alunos carentes. Já o segundo argumento reside na idéia que a partir das cotas é que criaríamos uma sociedade segregada, criando assim espaço para o racismo.

> As mudanças estruturais produzidas pelas leis e normas exaradas pelo Estado, que descrevi aqui, ou seja, a criação de uma engenharia social baseada na bipolaridade racial, afetará muito mais a população misturada e *flicts* que vive nos imensos subúrbios e periferias das cidades. Mas como disse Miriam Leitão, todos nós estamos juntos nisso. Quem se

> responsabilizará pelas conseqüências?" (MAGGIE,2005,p.20)

Desta forma, a autora deixa clara a forma trágica em que vê as ações afirmativas, capazes de produzir um verdadeiro *apartheait*. Deixando explícito em seu discurso o apoio a visão idílica das relações raciais no Brasil. Tal pressuposto é um tanto quanto controverso, visto que essa visão idílica tem sido contestada até mesmo na obra de Gilberto Freyre. Como bem demonstrou os estudos realizados por Araújo (1994) observa-se na obra de Freyre o caráter violento das relações entre escravos e senhores. Isso posto, o argumento de que no Brasil não existe racismo fica insustentável.

2.4 Cotas raciais: um dilema nacional

Como já foi tratado neste trabalho existe na sociedade brasileira uma divisão no campo acadêmico, político e social em relação à adoção de políticas de cotas para o combate ao racismo e desigualdade. Em se tratado de uma questão tão cara a sociedade brasileira, como seu espectro racial não poderia deixar de ser polêmico tal temática. Tanto do lado favorável quanto do contrário, muitos são os argumentos desenvolvidos, como já demonstrados, alguns passíveis de ser respondidos teoricamente e outros que serão respondidos a partir do estudo empírico. Em termos teóricos busco responder a dois questionamentos: Faz-se necessário no Brasil a adoção de políticas de cotas raciais? Quais são os custos de tal política?.

Tal política só se justifica a partir do reconhecimento das desigualdades raciais, mas mesmo tendo reconhecido tais desigualdades há ainda aqueles que acreditam que políticas voltadas para os pobres irão favorecer os extratos sociais negros. Há ainda àqueles que não abrem mão das políticas universalistas como única via de atuação do estado democrático. Em resposta a estes argumentos temos o posicionamento de que políticas universalistas não são capazes de resolver o problema da desigualdade racial em função da persistência do racismo.

A adoção de tal política tem ainda sido acusada de ser uma cópia do modelo norte-americano e que tal política não se comportaria a uma realidade racial singular como a brasileira (de mistura racial). Este argumento retoma a tese inicial do "mito democracia racial", o que justamente a política de cotas acaba problematizando "Isto é, em vez de acionar as "cotas" como política de inclusão social direta, dando acesso à renda através da entrada imediata na Universidade, o objetivo precípuo da medida seria provocar uma mudança nas atitudes dos atores, para que se tornem mais críticos à discriminação e ao filtro da consideração" (OLIVEIRA, 2004, p.87).

Se por um lado a política pode representar a inclusão social de uma parcela socialmente discriminada, por outra ela também atua diretamente no ideário nacional de harmonia racial, o que pode ser visto de forma positiva ou negativa. Quando se considera a harmonia social não como um mito, mas como um fato real esta é considerada negativa. "O sistema de cotas veio para mudar radialmente a maneira pela qual devemos imaginar o Rio de Janeiro- não mais a Cidade Maravilhosa da mistura e da confusão racial, mas como um lugar cartesianamente dividido entre negros e pardos de um lado e os "outros "do outro." (FRY, 2007, p.159) Completando ainda a escrita desse autor "Se poucos "negros e pardos" entraram nas universidades públicas, não era por causa do racismo do exame em si, mas pelas adversidades sofridas durante os anos escolares" (FRY, 2007,p.158)

Fica muito claro nessas passagens o não reconhecimento do racismo como elemento primeiro no processo de exclusão de negros e pardos ao acesso as universidades, além é claro, do apelo positivo à mistura racial.

Quando se trata dos custos da política, a alusão à idéia de um aumento do conflito racial e da essencialização da raça tem sido os argumentos mais propalados. No entanto, por mais que estes argumentos apareçam nos trabalhos acadêmicos e também nas publicações jornalistas não se tem nenhuma evidência empírica de tais fatos a partir da implementação das cotas, o que torna o argumento muito frágil. Sendo assim, a ideia de um custo social a partir da implementação das cotas é ainda um fato a ser verificado, assim como também os ganhos desta política para os negros e pardos e também para a sociedade em geral.

2.5 Ações afirmativas: outras experiências

2.5.1 O caso da Índia

A Índia apesar de pouco citada é um país pioneiro na implementação de políticas de ação afirmativa, tais políticas datam o período em que este ainda era colônia da Inglaterra. Com o processo de independência e a Promulgação da Constituição em 1949 a Índia coloca as ações afirmativas como políticas públicas para ascensão dos grupos minoritários, reconhecendo legalmente as diferenças sociais.

As políticas de ação afirmativa na Índia priorizam majoritariamente dois grupos: os Dalits (tradicionalmente, considerados “intocáveis” pela maioria Hindu e oficialmente chamados *Scheduled Castes)* e os Adivasis (povos tribais que vivem em áreas mais remotas, *Scheduled tribes*) (WEISSKOPF, 2008, p. 36). Elas aparecem em forma de benefícios ou cotas em empregos públicos, no acesso as universidades, nos programas de habitação, saúde, maternidade e assento reservado para candidatos ao parlamento. Apesar dos Dalits e Adivasis serem os primeiros beneficiados pelas ações afirmativas, é crescente a reivindicação de outros grupos no acesso aos benefícios, esses grupos são denominados *Other Backward Classes*-OBCs cuja composição incluem pessoas socialmente e economicamente desfavorecidas e que sofrem preconceito de castas. Os dados dos censos e pesquisas demográficas locais indicam que esse grupo pode representar quase a metade da população indiana (WEISSSKOPF, 2008).

O modelo de cotas tem sido o mais utilizado na Índia, no qual os grupos minoritários competem entre si para o acesso as vagas, e assim como em outros países. Como o caso brasileiro, este programa não vem isento de controvérsias e disputas. O aumento da violência tem sido a crítica mais comum quando se fala da ação afirmativa na Índia, mas não é o único fator de crítica. Argumentos como: as cotas sempre beneficiam os mais afortunados entre as minorias; o problema está no ensino fundamental e médio e não no ensino superior; muitas vagas nas universidades ficam ociosas; o desempenho

dos cotistas é inferior aos demais; eles só entram nas universidades de menor prestígio; as cotas não trazem benefícios para os cotistas (SOWELL, 2004), tem sido freqüentemente levantados.

Weisskopf (2008) em análise aos benefícios e custos da política na Índia discute alguns desses argumentos. Para ele, as ações afirmativas por si só não podem ser responsabilizadas pelo aumento da violência, mesmo porque a existência de conflitos étnicos e de castas data a períodos anteriores a política. O que pode ter ocorrido segundo ele, é que com a acentuação das identidades étnicas e de castas estes conflitos vieram a ficar mais visíveis. “Assim, qualquer acusação de que as políticas de AA serviram para exacerbar as diferenças não é plausível, dada a longa e lamentável história de divisões comunais e de castas na índia”(WEISSKOPF, 2008, p.48).

Já segundo Weisskopf (2008) o argumento de que as cotas beneficiam a parcela mais afortunada dos dalits e advasis não é de todo falsa, mas o argumento positivo é que estes revertem seus benefícios a outros membros dos grupos mais necessitados através de prestação de serviços e trabalhos comunitários.

Em suma, o argumento de que as cotas não produzem efeitos positivos ou se produzem, estes seriam nulos em função dos efeitos negativos, é contestado por Weisskopf “apesar dos seus custos reais, particularmente aqueles relacionados ao aumento do conflito social e político, a experiência indiana com política de AA para ingresso no ensino superior deve ser considerada um caso de sucesso” (2008, p.51).

No entanto, nem todos estão convencidos sobre esta questão, às análises do caso indiano que ecoam no Brasil primam pelo argumento de que houve uma escalada de violência e esta está relacionada à ação afirmativa, como coloca Magnoli: “Os ataques não constituem um fenômeno geral, mas estão longe de representar meras exceções. Segundo dados oficiais, o número de atos violentos anuais contra os dalits ficou sempre acima de 13 mil na década de 1980 e saltou para mais de 20 mil na década seguinte... Há forte indícios de que a discriminação positiva desempenha um papel nessas violências” (2009, p.294).

Além do aumento do conflito, Magnoli (2009) enfatiza que a discriminação positiva na Índia é um fracasso em seus próprios termos “os programas de preferências converteram-se, há tempos, em instrumentos de conquista de clientelas eleitorais manipulado pelos partidos nacionais e regionais” (MAGNOLI, 2009, p. 295).

Outro argumento, não menos relevante na análise do caso indiano é de que apesar da proposta inicial da política ser de uma duração de dez anos esta já se estende para mais de cinqüenta anos sem previsão de fim. Como coloca Panandiker (1997) a discriminação positiva é perniciosa por duas razões: primeiro porque não tem um fim para ela; segundo porque ela não alcança aquilo que propõe, diminuir as desigualdades sociais.

Já para Sowell (2004) o fato de não atingir seus objetivos tem sido o menor dos problemas da ação afirmativa, o que de fato é problemático para ele são os conflitos gerados por ela. De fato quando se trata das ações afirmativas estamos permeados por conflitos, sejam eles expressos pela violência como afirma Sowell (2004), ou por questões ideológicas.

O caso indiano, assim como outras experiências mundo afora, tem servido de exemplo para pensarmos sobre como dogmas e verdades tem sido construídas e moldadas ao longo da história e como as ações afirmativas mais do que possibilitar a ascensão de grupos em desvantagem social e econômica tem possibilitado o debate sobre o *status quo* dos ideais acerca de justiça e igualdade.

No caso brasileiro, a ação afirmativa até o momento tem se restringido ao campo da educação e as controvérsias não deixam de ser diferentes. A educação superior no Brasil tem sido um bom exemplo da reprodução das desigualdades sociais brasileiras, enquanto o sistema público exibe uma qualidade muito acima do sistema privado (medido pelo Exame Nacional do Ensino Superior/Enade) o número de beneficiados representa apenas 30% das matrículas no ensino superior. Por outro lado o sistema privado com sua comprovada baixa qualidade abarca 70% dessas matrículas (SCHWARTZMAN, 2008). Ou seja, temos um sistema público de qualidade reservado a uma pequena elite e a grande massa recorrendo ao sistema privado de baixa qualidade, mas que atrai os estudantes pela concorrência no

valor das mensalidades, pela oferta do ensino noturno, pelo ensino à distância, pela falta de vaga no sistema público e outros fatores.

Desta forma, a observação de que o sistema público deveria atender aqueles que, prioritariamente não tem recursos para bancar o ensino superior, tem sido um dos levantes para se pensar a mudança no escopo da distribuição das vagas nas universidades públicas. Para além deste quadro, a posição desfavorável dos negros em relação aos brancos ao acesso à educação, também tem sido uma porta para se pensar em políticas de ação afirmativa no Brasil. Mas assim como na Índia aqui também temos um forte movimento de oposição às ações afirmativas. Os argumentos contrários que aparecem por aqui não se destoam dos de lá apesar da situação brasileira ser um tanto quanto diversa do caso indiano. Os argumentos de que a ação afirmativa irá criar conflitos raciais e que estas não trariam benefícios para os cotistas tem sido frequentemente levantados.

2.5.2 O caso americano

Apesar dos Estados Unidos não serem os pioneiros na implementação de políticas de ação afirmativa eles tem sido o exemplo mais citado no Brasil. A história americana acerca das ações afirmativas diverge sobre maneira do nosso caso, mas assim como no Brasil ela teve como foco inicial o benefício à população negra.

Muito se tem discutido sobre a forma singular do Brasil no trato com as diferenças raciais, principalmente em comparação com os Estados Unidos, aqui alguns estudos afirmam que primamos pela mistura racial enquanto lá, pela segregação.

> o que se chama atenção quando se compara a experiência classificatória americana com a brasileira, é o fato de que, embora existam “mulatos”ou “mestiços”, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, na sociedade brasileira, esses mestiços têm um reconhecimento cultural e ideológico explícito, enquanto que, o caso americano, eles submergem como “brancos”ou como

> "negros". O resultado é que o sistema americano persegue a distinção e a compartimentalização dos tipos étnicos em grupos autocontidos, contrastantes, autônomos e socialmente coerentes, isto é sem mistura". (DAMATTA , p.71)

De fato há de se reconhecer que socialmente e culturalmente a sociedade brasileira difere substancialmente da sociedade americana. Entretanto, ter primado pela mistura não excluiu de nossa sociedade o preconceito racial e a discriminação, o que nos aproxima da sociedade americana, que assim como a nossa, os negros encontram-se em posições desfavoráveis no acesso à educação, saúde, moradia e outros.

As ações afirmativas nos Estados Unidos tiveram suas origens no contexto da luta pelos direitos civis (*Civil Rights Moviment*). No qual, os negros reivindicavam a participação social e política sem descriminação. Elas surgem como oposição aos padrões desiguais de contratação, pagamento e promoções praticados nas indústrias bélicas contra os afro-americanos (D'AVILA & LESSER, 2008). O que levou o governo a exigir que estas empresas comprovassem que não estavam discriminando e que pelo contrário, produziam acesso igualitário. Desta forma, os Estados Unidos passou de uma discriminação negativa para uma discriminação positiva. Estas medidas foram expandidas, principalmente no governo de Richard Nixon (1969-1974). A expansão ocorre também para o acesso às universidades que passaram a adotar as ações afirmativas para o ingresso dos afro-americanos.

Entretanto, nos Estados Unidos, as ações afirmativas em forma de cotas foram proibidas judicialmente a partir do caso Bakke[23] da Suprema Corte, mas

[23] Allan Bakke era um engenheiro, branco, de 37 anos, já tendo servido como oficial da marinha por 4 anos, inclusive no Vietnã, que decidido a mudar de profissão, se inscreveu em 1972, para o curso de medicina em diversas faculdades, não sendo admitido em nenhuma delas, inclusive na Universidade da Califórnia, em Davis, onde havia um programa de ação afirmativa que destinava 16 vagas em 100, exclusivamente para indivíduos de grupos minoritários, "negros, índios, ou norte americanos descendentes de mexicanos", enquanto nas demais 84 vagas concorriam todos os candidatos, estivessem ou não inseridos nos grupos minoritários. Partir do seu caso a Corte considerou constitucional o uso de ações afirmativas que favorecessem as minorias, mas vedou o uso de ações afirmativas que fixassem um número determinado de vagas (cotas) para os candidatos das minorias (MELO, 2009)

mantidas na forma de *boost* “vantagem adicional”, que variam segundo cada caso e instituição.

Frequentemente, as ações afirmativas nos Estados Unidos têm sido contestadas judicialmente. O principal argumento destas contestações é o de que as ações afirmativas violam o princípio constitucional de que todos devem ser tratados igualmente. Como afirma Wesskopf “as ações afirmativas no Estados Unidos é muito frágil, de modo que os tribunais desempenham um papel importante na forma como essas políticas são implementadas” (2008, p.).

No percurso da história das ações afirmativas, assim como em outros casos estamos diante de avanços e recuos como coloca Terry H. Anderson (2004) no prefácio da obra “The Pursuit of fairness: a história of affirmative action”, a ação afirmativa tem sido uma política pública de quatro décadas, talvez seja por mais 25 anos, e sempre suscita emoções, o debate contraditório, e muitas vezes as acusações de racismo, ambos os lados reivindicam a superioridade moral. Torcedores se declaram defensores da justiça racial, opositores se vêem como os defensores do mérito e do princípio constitucional de tratamento igual a todos. O que para ele fica claro é que os argumentos de ambos os lados têm mérito e são legítimos, e que por si só, torna a ação afirmativa um dilema americano.

Do lado dos opositores das ações afirmativas nos Estados Unidos, diferentemente do caso da Índia, que coloca a escalada da violência como principal problema das ações afirmativas, o argumento de que as ações afirmativas violam os direitos individuais tem sido o mais levantado.

As respostas a este argumento, freqüentemente, se situam no campo da teoria da justiça. Muitos estudiosos como Robert Taylor (2009), Andrew Valls (1999) Kymlicka (1995) tem buscado responder a este argumento teoricamente. Taylor (2009) busca justificar as ações afirmativas a partir da análise da teoria da justiça de Jonh Rawls. Segundo ele apesar de Rawls não ter escrito diretamente nenhum trabalho defendendo as ações afirmativas é possível fazer uma conexão entre a sua teoria e as ações afirmativas.

A análise de Taylor divide as ações afirmativas em cinco categorias: 1.Igualdade formal de oportunidade: “carreiras abertas ao talento”, exigindo,

nomeadamente, a eliminação das barreiras legais para pessoas de cor, as mulheres, e assim por diante, bem como a punição de particulares discriminação contra eles; 2.Agressiva igualdade formal de oportunidade: sensibilização, controle externo e execução, completa a 1; 3.Suporte compensatório: programas especiais de formação, ou apoio financeiro para creches, instituições de ensino, todos com o objetivo de compensar as desvantagens de cor ou gênero de modo a ajudar os beneficiários a competir mais eficazmente para a admissão em universidades ou empregos. 4. Soft cotas: discriminação compensatória na seleção como a adição de pontos ou "bônus" para os índices de seleção das pessoas de cor ou de mulheres em universidades e/ou admissões ou contratações em empregos; 5. Hard cotas: reserva de vagas proporcionais a representação de um grupo historicamente oprimidos ou sub-representados em universidades e/ou empresas.

Segundo Taylor (2009) a teoria de Rawls comportaria até a categoria 3 e raramente 4 e 5, já que estes argumentos normalmente são incompatíveis com o postulado do procedimentalismo puro. Em que pese a ideia de focar a política nas condições de concorrência equitativa, e não em garantir que os resultados sejam aparentemente justos.

Assim como justificado em Taylor (2009), no Brasil também se têm uma tendência a não aceitar os tipos 4 e 5 de ações afirmativas e há também aqueles que aceitem até o tipo 4. Como expõe Tessler "adicionando ponto de bônus pode-se de certa forma compensar a diferença de pontuação obtida por indivíduos com diferentes histórias de vida, mas mérito semelhante ao passar pelo processo vestibular"(2008, p.77).

Além do aspecto de preservar o mérito, preocupação recorrente nos argumentos brasileiros, este autor também expõe que o programa da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, a qual implementou o sistema de bônus, cuja citação acima explicita, é exemplo de sucesso por ter tido um baixíssimo número de ações judiciais. Portanto, a preocupação com a legalidade das ações afirmativas também tem sido levantada por aqui, mas em menor proporção que outros argumentos.

Já outros autores, preferem romper com a tradição do individualismo e defender as ações afirmativas através do argumento dos direitos coletivos ou

de grupos, este pensamento se aproxima da corrente denominada multiculturalismo que propõe o “reconhecimento” das distinções culturais (VITA, 2007).

Entretanto, autores como Kymlicka (1995) expõem que o reconhecimento do direito das minorias não representa uma ameaça aos direitos individuais, já que o que as minorias querem é direitos iguais. Ou seja, querem desfrutar de todos os direitos liberais.

Segundo ele há os casos em que os direitos das minorias envolvem restrições aos direitos individuais, nesses casos é necessário diferenciar o “mau” direito das minorias do “bom”, que pode ser visto como um complemento dos direitos individuais. Já Anthony Appiah (1996) não é tão otimista quanto a possibilidade do reconhecimento do direito de minorias se conciliar com direitos individuais, segundo ele o reconhecimento de identidades coletivas tem uma tendência imperial, domina as pessoas não só da mesma identidade, mas de outras.

O fato do reconhecimento das minorias exigir do grupo uma identidade, tem gerado muita polêmica não só nos Estados Unidos, que é considerado um país plural, mas principalmente no Brasil pela sua história de miscigenação. Como ainda coloca Appiah (1996) identidade racial pode ser a base de resistência ao racismo, mas mesmo quando lutamos contra o racismo embora tenhamos feito grandes progressos, nós temos de ir ainda mais longe, não deixando que o assunto identidades raciais crie novas tiranias.

Para além dos argumentos teóricos, em torno da teoria da justiça e da constitucionalidade das ações afirmativas, muitos argumentos tem sido colocados para sustentar a história das ações afirmativas nos Estados Unidos. Dworkin (1985) levanta e discute alguns desses argumentos.

Inicialmente temos o argumento de que a sociedade americana tem uma dívida histórica para com os negros, tendo as ações afirmativas o papel de reparação. Este argumento tem sido freqüentemente utilizado como um dos pilares da necessidade de ação afirmativa não só nos Estados Unidos, mas também em outros países, principalmente aqueles que passaram pela escravidão, o que torna mais justificável a reparação. No entanto, as gerações

atuais (principalmente aqueles que perdem as vagas para os negros) podem se perguntar se seria justo pagar uma dívida que teoricamente não são deles, pois foi contraída no passado. Geralmente essa pergunta vem associada à resposta de que a escravidão já se extinguiu a muito e hoje os negros competem igualmente com os brancos.

Essa tese foi defendida no Brasil na década de 1950 por Florestan Fernandes (2008). Para ele, a posição subalterna dos negros e mestiços seriam resquícios do sistema escravista que o processo de industrialização e modernização tenderia a eliminar. Dessa forma, se no presente existe desigualdade esta é uma questão de classe e não de raça. A associação do racismo a uma questão de classe torna-se plausível, uma vez que pesquisas revelam que a maioria dos negros são pobres. Mas como coloca Oliveira (2004) uma coisa não explica a outra, a ascensão social não elimina a discriminação racial, ainda que possa reduzi-la ou suavizá-la.

Outro argumento levantando em favor das ações afirmativas é o da diversidade. Argumenta-se que a presença de grupos diferentes num mesmo ambiente, como universidades e empresas, contribui para o desenvolvimento desta, pois possibilita a participação de diferentes visões envolvendo uma troca de experiências. Dessa forma, as ações afirmativas não seriam apenas positivas para aqueles que se beneficiam delas, mas todos sairiam ganhando.

O argumento da diversidade tem sido o mais utilizado na atualidade para justificar as ações afirmativas nos Estados Unidos. No Brasil, no entanto ele não tem sido muito levantando apesar de alguns trabalhos fazerem referência, como o caso de uma pesquisa realizada na USP. Segundo Toledo (2008) o programa da USP “reafirma também a importância social e acadêmica de ter, em todos os seus cursos, uma representação social, cultural e étnica mais consoante com a sociedade multicultural em que vivemos, assegurando que todas as opiniões se façam presentes ao longo da vivência acadêmica dos estudantes, bem como a diversidade na produção do conhecimento” (TOLEDO, 2008, p. 52).

No caso da USP este argumento é utilizado não para justificar as ações afirmativas, mas pelo contrário para mostrar que é possível diversificar a composição da Universidade sem a aplicação de ações afirmativas “A proposta

de inclusão social que a Universidade entende ser de sua responsabilidade funda-se, prioritariamente, na maior democratização do acesso dos segmentos menos favorecidos da sociedade a seus cursos, sem comprometimento do critério de mérito como legitimador desse acesso"(TOLEDO, 2008, p.52). Fica evidente a preocupação do programa da USP com o mérito e com a ideia de que as ações afirmativas rompem com o sistema meritocrático.

A partir do caso colocado acima, indago se o exame do vestibular realmente é um sistema eficaz em avaliar o mérito. No caso americano, o mérito não é avaliado apenas por uma prova. Outros critérios, como aptidão para o esporte, os pais terem estudado na universidade, assim como também a "raça" pode ser considerados como critérios na avaliação do estudante que pretende ingressar na universidade.

Para Dworkin (1985) brancos e negros juntos na sala de aula não é só importante pela diversidade, mas pela possibilidade dos brancos enxergarem o negro como um igual. As ações afirmativas além de aumentar o número de negros em carreiras conceituadas aumentam as possibilidades individuais e conseqüentemente diminui a discriminação.

Por certo, a experiência de outros países podem nos ser úteis no processo de decisão e desenho das políticas de ações afirmativas, mas mais do que aprender com outras experiências, temos que pensar na especificidade do caso brasileiro. Como ponderou Fernando Henrique na abertura do "Seminário Multiculturalismo e Racismo" ocorrido em 1996, temos que ter criatividade. No entanto, isso é o que está faltando nas críticas às ações afirmativas. Comumente, como já relatado, tem-se utilizado de argumentos como a questão da racialização e da bipolarização. Ou seja, as cotas ao exigir a identificação racial (assim como os dados estatísticos) transformariam uma sociedade não segregada, como a brasileira em uma sociedade polarizada, segregada racialmente como a americana.

De acordo com Maggie "Os números das desigualdades entre "negros" e "brancos" tinham ganhado a mente dos bem-pensantes e da mídia que agora pareciam se mostrar a favor de uma estratégia que incluísse a reserva de lugares para negros. Para eles, a nossa sociedade deixava de ser o lugar da

mistura e do híbrido para ser entendida como dividida nitidamente entre negros e branco".(2005,p.15)

Mas como afirmam D'Ávila e Lesser (2008) a imagem de uma sociedade segregada entre "brancos" e "negros" ao qual é impingida aos Estados Unidos não é de todo verdade. A sociedade americana assim como a nossa também tem em sua estrutura a miscigenação, claro que em menor escala, assim como no Brasil também existiu e existe segregação urbana, no mercado de trabalho e em determinadas profissões como diversas pesquisas tem demonstrado.

A questão da racialização também tem sido um argumento importante no debate brasileiro. Para alguns pesquisadores, o uso da categoria "raça" em si constitui uma evidência do racismo e o combate a este deveria partir da exclusão dessa categoria. Este pressuposto é muito utilizado em artigos que exaltam os aspectos positivos de nossa mistura racial, ou seja, encontram na sociedade brasileira uma homogeneidade racial que inviabiliza falar em raça mesmo que em alusão a distinções sociais.

Por outro lado, para alguns estudiosos e militantes do movimento negro a utilização da categoria raça constitui-se numa estratégia política de combate ao racismo, assim como foi utilizada alhures para discriminar negativamente ela deve ser utilizada como estratégia para beneficiar a população negra .

> "O importante é que grupos que se definem e são definidos por meio de atributos raciais (como a cor) ocupam de modo permanente posições de poder e posições sociais assimétricas como resultado da operação de mecanismos de discriminação. Para que tal configuração seja correta é necessário, portanto, demonstrar que os indivíduos de raças ou cores diferentes não têm as mesmas oportunidades de vida e não competem em pé de igualdade pelos recursos sociais, culturais e econômicos"(GUIMARÃES,1996, p.3)

Como colocado por Guimarães (1996), a comprovação científica da não existência de raças entre os humanos não foi pressuposto para o fim do racismo. O racismo continua operando revestido de outras características como

preços de mercadorias e dos serviços, qualificações formais ou tácitas exigidas, qualidades pessoais, diplomas e outros, o que fica evidente nas observações empíricas sobre a posição dos indivíduos segundo os grupos raciais. Daí a necessidade da utilização de categorias raciais em pesquisas e políticas públicas.

Desta forma, encontramo-nos hoje na sociedade brasileira diante de um grande embate acadêmico e não menos político que envolve não só uma discussão sobre raça, mas um ideal de nação que tem sido constantemente debatido, principalmente, a partir da instituição das cotas raciais nas universidades públicas brasileiras.

III. UENF E A ESPECIFICIDADE DO CAMPO

Pode ser dito que os homens em geral são ingratos e volúveis, hipócritas, que se esquivam do perigo e que são ávidos quando se trata de obter ganhos. Enquanto fizeres cair sobre eles uma chuva de benefícios, serão vossos; oferecem seu sangue, suas vidas e seus filhos, desde que a necessidade esteja longíngua, mas quando ela se avizinha, eles se revoltam.

***Niccolò Machiavelli*[24]**

3.1 UENF e sua história

A UENF é uma universidade nova, fundada em 1993, planejada e idealizada intelectualmente por um grupo de cientistas[25] sob a liderança de Darcy Ribeiro[26] e projetada fisicamente por Oscar Niemeyer e está localizada no município de Campos dos Goytacazes, na Região Norte do Estado do Rio de Janeiro. Este município tem uma população de 442.363 habitantes (IBGE, 2010).

O município de Campos dos Goytacazes destacou-se, por muito tempo, pela produção de cana-de-açúcar e pela atividade usineira. Hoje o município e toda a região norte fluminense vivem um ciclo de desenvolvimento ocasionado pela indústria do petróleo, proveniente da Bacia de Campos e, principalmente, pelo recebimento dos *royalties* desta exploração. Como o próprio Darcy Ribeiro descreve no Plano Orientador da UENF: "A região norte-fluminense centrada na cidade de Campos constitui uma vasta área ecológica e econômica

[24] O Príncipe. São Paulo: DPL,2008, p.166

[25] O diário oficial do Estado do RJ, em 23-12-1991 traz o decreto n.0 17.206 de 23-12-1991, que atribui à Secretaria Extraordinária de Programas Especiais a missão de constituir e implantar a Universidade Estadual do Norte Fluminense. O parágrafo único desse decreto nomeia a Comissão Acadêmica de Implantação da UENF que é integrada pelos professores: I.Eloi Lages Lima – área de Ciências Básicas;II. Antonio Cordeiro – área de ciências Biológicas; III.Nilton Rocha Leal – área de Ciências Agrárias;IV. Ana de Alencar- área de Letras;V. Darcy Ribeiro- área de Ciências Humanas; VI. Carlos Scliar- área de Artes; VII. José Carlos Sussekind- área de Tecnologia; VIII. Wanderley de Souza – área de Ciências Médicas; IX. Luis Fernando Vitor – área de Ciências Administrativas; X. Maria Yedda Leite Linhares – área de Ciências da Educação; XI. Oscar Niemayer – área de Arquitetura e Design.

[26]Darcy Ribeiro nasceu em 1922 na cidade mineira de Montes Claros e faleceu em 1997 em Brasília. Formou-se na Escola de Sociologia e Política de São Paulo em 1946. Dedicou grande parte de sua vida a Etnologia. Na educação se destacou pela implementação da UnB, Universidade Nacional da Costa Rica, pela Universidade de Argel e da UENF.

diferenciada e contrastante. É a principal bacia petrolífera do país. É uma velha zona açucareira, desafiada a renovar-se" (1994, p.32).

Atualmente, Campos também pode ser considerada um pólo regional de ensino e pesquisa, pois abarca um grande número de estudantes naturais não só do município de Campos e região mas também de outros Estados brasileiros, como Minas Gerais e Espírito Santo, principalmente, em função da proximidade geográfica.

Além da UENF, Campos possui outras cinco universidades, sendo uma pública, a Universidade Federal Fluminense[27] que tem sede em Niterói e possui um pólo em Campos oferecendo cursos de graduação, e quatro privadas, Universidade Salgado de Oliveira; Universidade Estácio de Sá; Universidade Cândido Mendes; Universidade do Norte Fluminense- UNIFLU (que reúne as Faculdades de Filosofia, Odontologia e Direito), e a Faculdade de Medicina de Campos também privada.

Em Campos tem-se ainda duas instituições públicas: os Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia- IFF (antigo Cefet, que possui cursos do ensino médio, técnico, faculdade e pós-graduação) e o Instituto Superior de Educação Aldo Muylaert- ISEPAM (que oferece além do ensino fundamental e médio o curso superior em pedagogia). No âmbito das privadas, acrescenta-se ainda o Instituto Superior de Educação Nossa Senhora Auxiliadora (ISECENSA).

Todavia, a criação da UENF está cercada de polêmicas, sua criação ocorre em meio a uma reivindicação da sociedade campista por uma universidade pública na cidade. Apesar de haver relatos de reivindicação por uma universidade em Campos desde o século XX, por volta de 1914 (LIMA & ALVES,2003) será no bojo dos movimentos populares que tomaram o país na década de 1980 que o movimento em prol de uma universidade pública em Campos irá criar seus contornos.

.

[27] A UFF possui um pólo em Campos que oferece seis cursos de bacharelado (Psicologia, Ciências Econômicas, História, Serviço Social, Ciências Sociais e Geografia) e três de licenciatura (Ciências Sociais, Geografia e História)

No final da década de 1980 a comunidade campista inicia um movimento em prol da criação de uma universidade na região, este movimento contou com o apoio de lideranças campistas de diferentes áreas, mas principalmente da classe dos professores. Os dirigentes das Faculdades de Filosofia (geralmente as reuniões ocorriam nas dependências desta instituição), Direito, Odontologia e Medicina tiveram um papel ativo neste processo, reivindicando que a nova universidade reunisse as faculdades existentes. Além dos professores o movimento contou também com o apoio político do então prefeito Anthony Matheus Garotinho e de parlamentares campistas na Assembléia Legislativa (LIMA & ALVES,2003).

E nesse contexto o movimento inicia uma campanha de coleta de assinaturas para propor a Emenda Popular cujo propósito era a criação da universidade no norte fluminense. A campanha teve êxito e em 20 de dezembro de 1989 o presidente da Assembléia Legislativa através da Lei n^0 1.596 autoriza a criação da Universidade Estadual do Norte Fluminense (LIMA & ALVES, 2003).

A autorização prevê um prazo de três anos para a implementação da Universidade. Neste período muitos eventos irão acontecer, dentre eles a mudança de Governo, sai o Governador Moreira Franco e entra o Governador Leonel Brizola. A partir da posse de Leonel Brizola no Governo do Estado, os rumos da universidade mudam de direção, com a entrada em cena de Darcy Ribeiro, convidado pelo governador Leonel Brizola.

Darcy chega com idéias novas e a principal delas, e mais impactante, era que a nova universidade não iria reunir as antigas Faculdade de Medicina, Filosofia, Direito e Odontologia. Segundo ele: “O Governador Leonel Brizola apoiou imediatamente nossa recusa da idéia de fazer da Universidade Estadual do Norte Fluminense apenas mais uma universidade regional, destinada a formar os tipos de profissionais de nível superior que o funcionamento da sociedade local requer” (RIBEIRO,1994,p.31)

Inicialmente o anúncio sobre as mudanças nos rumos da universidade causou apreensão nos campistas, mas todos acabaram sendo convencidos por Darcy Ribeiro como ele mesmo afirma “o mais extraordinário na aventura de

inventar e instituir a UENF é o apoio que ela recebeu da elite cultural de Campos, inclusive, dos líderes das faculdades existentes."(1994,p.31)

Darcy Ribeiro para implantar a UENF se cerca de uma gama de profissionais das principais universidades e centros de pesquisas do país e do exterior. Para formar a equipe inicial ele conta com a colaboração da Dr[a] Gilca Alves Wainstein que agregou: Wanderley de Souza, Doutor em Biofísica da UFRJ; Antonio Rodrigues Cordeiro, Doutor em Genética da UnB; Nilton Rocha Leal, Doutor em Genética e Melhoramento de Plantas da Pesagro; Carlos Alberto Dias, Doutor em Ciências Geofísicas da UFPA; Eugênio Lerner, Doutor em Física da UFRJ; César Camacho, Doutor em Matemática do IMPA; Pedricto Rocha Filho, Doutor em Mecânica dos solos da PUC-Rio.

Além da equipe de brasileiros foram convidados para fazer parte do corpo docente da UENF um grupo de pesquisadores Russos: Wladimir Poliakov, Andrei Potionkim, Serguei Marashov e Boris Samerin do Instituto de Aços e Ligas de Moscou; Wladimir Blinov, Andrey Pokrovsky, Nina Feyduk, Eugene Agapov, Valery Bakayev, Ludmila Perelyginna, Alexander Peskinn, Serguei Belikov, Pavel Bovodin, Elena Kaminskaya e Marina Sukoyen do Instituto Vector; Reisa Botenko; Alexander Vershimin, Nadeszda Dmelianchuter, Natália Katreva, Alexander Pogov e Ludmila Malysheva do Instituto de Fsiologia Vegetal de Moscou.

Com esse quadro de profissionais Darcy Ribeiro começa os primeiros passos da Universidade do "Terceiro Milênio".

A nova universidade partiu de uma proposta arrojada em conformidade com experiências nacionais e internacionais, contudo inovadora. Pois como afirmava Darcy Ribeiro " é necessário aprender com os erros, não os repetindo, e com os acertos, adotando-os" (1994). O seu objetivo principal era alcançar "o pleno e inteiro domínio das ciências e das tecnologias delas decorrentes, com uma clara noção dos problemas para fazer do saber um instrumento de diagnóstico das causas do atraso, e um fator de aceleração da história" (RIBEIRO,1994).

Para Darcy Ribeiro (1994) a universidade brasileira viveu três idades ao longo de sua breve história. A primeira idade foi o período das faculdades

autárquicas de Direito, Medicina e Engenharia. A seguir a Universidade Filosófica, em que as grandes escolas autônomas continuavam com a vida isolada, mas se enriqueciam com o conjunto, a partir das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. E a terceira idade, que corresponde à estruturação da Universidade de Brasília, criada pelo próprio Darcy Ribeiro, na qual ele propunha um sistema triplo de Institutos Centrais, Faculdades Profissionalizantes e Órgãos Complementares. Para ele a Universidade de Brasília, poderia ter sido um modelo de sucesso caso não tivesse sido engolida pela burocracia estatal. Tal fato o tomou em desapontamento como se pode observar na carta que ele escreve para Siqueira Castro referindo a universidade como "minha filha que caiu na vida".(Carta, 22/10/91).

A respeito do modelo das universidades brasileiras ele escreve:

> Vistas, tal qual são hoje em dia, nossas universidades, públicas e privadas, não correspondem à concretização de um projeto próprio e lúcido de organização universitária. São, antes, o resultado residual de múltiplas decisões isoladas e anárquicas referentes a interesses corporativos ou particularistas."(1994,p.29)

Dessa forma, é que ele propõe a criação da UENF, uma universidade de quarta idade, em que a pesquisa, o ensino e a experimentação se integram no estudo dos temas e problemas mais relevantes para o desenvolvimento do Brasil.

> É nesse quadro que nasce a UENF, para fazer-se herdeira das tradições regionais do saber popular e erudito, mas comprometida a conquistar o que lá precisa florescer para que toda a região se integre na Civilização Emergente, fundada na ciência e na técnica. Sua missão é adornar-se, cultivar e ensinar a ciência e as tecnologias de ponta, que constituem o patrimônio cultural maior da humanidade, para colocá-las a serviço da modernização e do progresso econômico e social da região e do Brasil (RIBEIRO, 1994, p.32).

A nova Universidade, apesar de localizada no interior não deveria estar voltada apenas para região, deveria ter o compromisso com o desenvolvimento tecnológico de ponta. A proposta era que a Universidade se expandisse para outras cidades do interior do Estado do Rio de Janeiro, com núcleos de estudo e pesquisa. "A ambição da UENF de implantar núcleos de pesquisa e de

experimentação, tanto para o domínio do saber humano, como para o desenvolvimento regional e nacional". (RIBEIRO, 1994, p.33)

Seu ensino e pesquisa deveriam integrar-se à proposta de formação de um cidadão crítico e capacitado para atender as necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade do século XXI.

Darcy Ribeiro prevê para implantação da UENF a ocupação de prédios já existentes na cidade, como a Vila Maria imóvel recebido pela Prefeitura de Campos da Senhora Maria Queirós de Oliveira que no seu testamento já a destinava a uso universitário e também a construção de um conjunto de edifícios projetados por Oscar Niemeyer. Nessas estruturas físicas seriam implantados os Centros integrados de Ciências, Centros de Experimentação tecnológica, Centros Complementares e do Parque de Alta Tecnologia com fazenda modelo, incubadoras de empresas, banco de germoplasmas, *Brasilium Palmarum* (horto das palmeiras nativas do Brasil), santuário de Aves e Frutas (horto das árvores frutíferas nativas e importadas) (RIBEIRO,1994).

E ainda, dentro desses centros teriam os Laboratórios, estruturas dotadas dos recursos necessários à realização de pesquisa e ensino que seriam distribuídos de acordo com o modelo descrito abaixo:

Centros integrados de Ciências

Centro Integrado de Ciência da Matéria
-Laboratório de Cálculo e Informática
-Laboratório de Ciências da Terra
-Laboratório de Novos Materiais
-Laboratório de Fontes Energéticas
-Laboratório de Supercondutores

Centro Integrado de Ciências da Vida
- Laboratório de Biotecnologia
-Laboratório de Ciências Ambientais
-Laboratório de Biologia Celular e Tecidual
-Laboratório de Química de Proteínas

Centro Integrado de Ciências do Homem

-Laboratório de Ciências Humanas
-Laboratório de Letras e Artes
-Laboratório de Ecologia
-Laboratório de Demogenética

Centros de Experimentação Tecnológica

Centro de Experimentação Geofísica de Macaé
-Laboratório de Pesquisa de Petróleo
-Laboratório de Industrialização do Gás
-Laboratório de Química Industrial
-Laboratório de Robótica

Centro de Experimentação Agrária
-Laboratório de Controle Biológico
-Laboratório de Experimentação Vegetal
-Laboratório Experimentação Animal

Centro de Experimentação Educacional
-Laboratório de Currículo e Programas
-Laboratório de Teledifusão e Multimídia
-Escola Normal Superior
-Escola de Professores
- Escola Brasileira de Cinema e Televisão
-Educação à Distância

Centros Complementares
-Centro de Informática
-Centro de Convivência dos Professores
-Centro de Convivência dos alunos
- Centro Cultural Universitário
-Centro Desportivo

O plano inicial previa ainda os seguintes cursos inaugurais: Biotecnologia; Engenharia Genética; Engenharias Biológicas; Engenharia Informática; Engenharia do Petróleo; Engenharia do Gás; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; Engenharia Eletrônica; Engenharia Mecânica; Engenharia Metalúrgica; Engenharia Química; Engenharia Física; Engenharia Sanitária; Engenharia Agrária; Engenharia Florestal; Engenharia Ambiental; Engenharia Alimentar; Didática do Magistério Primário; Didática do Magistério Secundário; Didática do Magistério Superior; Licenciaturas por Disciplinas; Graduação em Comunicação; Graduação em Teledifusão; Graduação em Multimídia; Graduação em Cinema. Estes cursos seriam ministrados a partir de dois ciclos de estudos: O Ciclo Básico, de quatro semestres de preparação nos fundamentos científicos de cada carreira e de práticas recomendáveis para seu exercício e o Ciclo Formativo, também de quatro semestres, de caráter teórico-prático (RIBEIRO, 1994, p.50-51)

Para ingresso nos cursos, Ribeiro previa uma nova forma “através de um vestibular que aprecie tanto o conhecimento adquirido e consolidado ao longo do seu curso secundário, como a capacidade de resolver problemas novos, a partir de dados desconhecidos anteriormente, quanto o potencial de aprendizagem do jovem universitário”.(1994, p.38).

. Para Darcy Ribeiro (1994) o maior privilégio que a vida lhe deu foi o de reinventar universidades, o que fez pela UnB, pela Universidade Nacional da Costa Rica e o que iria fazer pela Universidade do “Terceiro Milênio”. Segundo ele:

> É com base nessa compreensão do que é e do que deve ser a universidade, que concebemos a Universidade Estadual do Norte Fluminense como uma *Universidade do Terceiro Milênio*. Vale dizer, uma instituição acadêmica plenamente consciente de que seus alunos já irão operar depois do ano 2000. No corpo da Civilização Emergente, cujas características mal podemos imaginas.
>
> Um traço distintivo dessa Civilização é, entretanto, definível. É o de que seu humanismo não será apenas cultivo das letras e da filosofia clássica. Será, isto sim, o novo humanismo fundado nas ciências básicas, nas tecnologias delas decorrentes e em novas questões sobre a vida e sobre o homem que elas estão suscitando (RIBEIRO,1994,p.30)

Todavia, a proposta inicial de Darcy Ribeiro não foi concretizada e a UENF de hoje se distancia muito do projeto de universidade do "Terceiro Milênio", inclusive na sua estruturação física. Fato este já anunciado pelo próprio Darcy Ribeiro:

> Dos planos que fiz, nenhum se cumpriu como fora pensado, mas sua existência deu coerência e diretriz à vida universitária que prefigurou. O futuro, felizmente, é sempre imprevisível e surpreendente. Sendo assim, saúdo daqui a Universidade Estadual do Norte Fluminense, que há de ser, no mundo das coisas; tal como a história a fará (RIBEIRO, 1994, p.28).

E hoje? Passados 19 anos de sua implantação poder-se-ia perguntar : Quais são ganhos reais que a universidade trouxe para a cidade? Como ela tem atuado nas questões mais candentes do desenvolvimento local? Qual é a relação sociedade campista com a universidade? Como são vistos os intelectuais que vem de fora? Segundo Smirdele (2004) em dissertação[28] cujo tema é a UENF, esta passa a ser vista como um disco voador que pousou em Campos.

Segundo Smirdele (2004) o grande problema apontado pela comunidade em relação à UENF é o seu fechamento, seu isolamento em relação à comunidade campista, o que de certa forma é um contrassenso, diante de todo o movimento da sociedade para criar a universidade.

Ainda assim, apesar da frustração inicial, o projeto de universidade do "Terceiro Milênio" trouxe também novas perspectivas para Campos e região norte fluminense. A instalação de uma universidade de ponta em Campos poderia trazer visibilidade para a cidade. E nesse enlace, a visão da sociedade campista sobre a UENF é um misto entre o reconhecido mérito da qualidade do ensino e da pesquisa e o pouco envolvimento dela com a comunidade (SMIRDELE,2004).

---

[28] SMIDERLE, Carlos Gustavo Sarmet Moreira. UENF e Campos, encontro de dois mundos: uma etnografia da interação entre a coletividade da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro e a sociedade de Campos dos Goytacazes (RJ), 2002-2004. Dissertação de Mestrado em Políticas Sociais, Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense,2004.182 p.

Diante das questões, hora apresentadas nessa tese, de que vivemos um momento em que a questão do acesso à universidade tem sido repensada e novas formas de ingresso aparecem como solução para o fechamento das universidades a entrada de determinados grupos sociais. Como fica o debate sobre a ação afirmativa? Qual foi a participação da comunidade acadêmica nessa questão? A época da implementação, o então Reitor Professor Salassier Bernardo manifesta-se da seguinte forma: “Temos que cumprir a lei, enquanto não mudar, nós somos um órgão público e temos que seguir essas leis. Mas para a UENF não havia necessidade, pois mais de 50% dos nossos alunos de graduação são egressos de escolas públicas”.(BERNARDO, *apud* LIMA E ALVES, 2003, p.117).

Na fala do Reitor fica clara a falta de participação da UENF na consecução da “Lei”, pois como ele mesmo afirma a “Lei” é uma determinação de um poder acima, que a UENF como um órgão público deve cumprir. E, em relação às cotas para negros e pardos, ele afirma que “somos a universidade que tem o maior percentual de professores negros e pardos” (LIMA & ALVES,2003,p.117) e acrescenta ainda que “bastava definir cotas para os egressos da rede pública, que se estaria atingido a população de negros e pardos, cujo percentual é muito grande nessas escolas” (LIMA & ALVES,2003,p.117).

Bem, analisando essa fala ficam diversas dúvidas: qual a fonte de dados do Reitor para afirmar que a UENF é a universidade que tem o maior percentual de professores negros e pardos? Tentei achar essa fonte e não consegui. Nunca foi realizado na UENF um censo étnico-racial em relação ao corpo docente e muito menos em relação ao corpo discente. Quanto ao percentual de negros e pardos nas escolas públicas, há dúvidas se este consultou alguma fonte de pesquisa para fazer tal afirmação. O que me leva a concluir que há uma total falta de envolvimento e conhecimento de causa do gestor da UENF com o debate sobre as cotas.

A UENF desde a sua fundação vive sucessivas crises institucionais. A primeira delas ocorreu em função da sua estrutura administrativa. Inicialmente, para viabilizar o projeto acadêmico Darcy Ribeiro criou a Fundação Norte

Fluminense-FENORTE com a incumbência de oferecer os meios necessários para o desenvolvimento das atividades-fins da Universidade. Os meios são a completa autonomia financeira, administrativa e econômica (LOBO, 2012). Entretanto, o projeto inicial de Darcy não funcionou a e fundação sucumbiu ao fisiologismo burocrático e ao empreguismo[29], causando o descontentamento da classe acadêmica.

O projeto inicial em que a Universidade era controlada administrativamente e financeiramente pela FENORTE cujo presidente era indicado pelo Governo do Estado começou a entrar em crise em meados de 2001, quando a comunidade acadêmica (professores, estudantes e funcionários) inicia um movimento pela autonomia da Universidade. A principal bandeira do movimento era a falta de autonomia da Universidade em relação à alocação e distribuição de recursos, uma vez que todo o orçamento da instituição era controlado pela FENORTE, sem a participação da comunidade acadêmica. A pressão da comunidade acadêmica contra a mantenedora, contou com a participação ativa de todo o corpo docente e também do corpo discente. Este último, inclusive, se manifesta através de um movimento liderado pelo Diretório Central dos Estudantes- DCE com ações que iam desde confecções de faixas com o *slogan* "Fora FENORTE- UENF Forte" até movimentos de panelaço dentro da universidade, além de outros protestos.

Diante desse movimento, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprova, em outubro de 2001, o projeto de lei do governador Anthony Garotinho propondo a concessão à UENF da autonomia administrativa e de gestão financeira, desvinculando-se de sua antiga mantenedora, a FENORTE. Neste momento inicia-se uma nova fase no processo de institucionalização da Universidade. E, novas demandas surgem no bojo desse movimento, como questões relativas às verbas para manutenção e custeio da Universidade, além da questão salarial dos professores e técnicos administrativos como demonstra Lima e Alves:

[29] Ribeiro (1994) reconhece o desafio de "superar outra debilidade grave de nossas universidades, que é o empreguismo (p.37)

> Outra questão candente naquele momento era a questão salarial. Houve promessa do governo de implementar um plano de cargo e salários que pusesse fim às disparidades na remuneração dos professores e funcionários, garantindo um escalonamento de valores compatível com o currículo de cada servidor. No entanto, em março de 1999, em reunião na Vila Maria, o Secretário de Ciência e Tecnologia informou que os docentes seriam enquadrados em apenas dois níveis, titulares e associados, com os valores iniciais da carreira. Essa decisão equipararia, em termos salariais, professores seniores e recém doutores.(2003, p.93)

Esse fato desencadeia na Universidade sucessivas greves que até o momento ainda é uma questão candente dentro da Universidade. Portanto, diante de tantos dilemas, a questão das cotas aparece como mais uma questão sem muito espaço no debate interno da Universidade.

3.2 UENF hoje

Apesar da UENF de hoje não ser a mesma do Plano Orientador, ainda mantém algumas diretrizes deixadas por Darcy Ribeiro, o seu legado ainda está presente na UENF, como por exemplo, a estrutura de Centros e Laboratórios. Todavia, lembrando que a contragosto de Darcy Ribeiro os Laboratórios também acabaram se burocratizando, assim como os Departamentos do modelo da UnB.

> Darcy avalia que o modo como se fez a departamentalização nas universidades brasileiras resultou improdutivo porque se distanciou de seus objetivos fundamentais: promover a integração entre professores responsáveis por matérias curriculares e anular o peso dos catedráticos. Em vez de se constituir órgão nitidamente acadêmico o departamento transformou-se em órgão burocrático (LOBO, 2012,p.11)

Atualmente a estrutura da UENF abriga quatro Centros Acadêmicos:

- Centro de Ciências do Homem (CCH) que se dedica aos estudos humanos e sociais e é responsável por três cursos de graduação, bacharelado em Ciências Sociais, Administração Pública e Licenciatura em Pedagogia. Conta também, com três Programas de Pós-graduaçào; mestrado em Cognição e Linguagem; mestrado em Políticas Sociais; mestrado e doutorado em Sociologia Política.

- Centro de Ciência e Tecnologia (CCT) que se dedica aos estudos de tecnologia nas áreas de física, química e matemática e é responsável por cinco cursos de bacharelado (Engenharia Civil; Engenharia Metalúrgica e de Materiais; Engenharia de Produção; Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo; Ciência da Computação e Informática) e três cursos de licenciatura (Matemática, Química e Física) e possui quatro Programas de Pós-graduação: Ciências de Engenharia (Ms); Engenharia Civil (Ms); Engenharia de Reservatório e de Exploração (Ms) e Engenharia e Ciências de Materiais (Ms e Ds) que estão vinculados a nove Laboratórios.

-Centro de Biociências e Biotecnologia (CBB) que se dedica aos estudos nas áreas de biologia (ciências ambientais, ecologia e outros) e biotecnologia (genética, reprodução e outros) e é responsável por um curso de bacharelado em Biologia e dois cursos de licenciatura também em Biologia, sendo um deles à distância. Possui três Programas de Pós-graduação: Ecologia e Recursos Naturais (Ms e Ds); Biociências e Biotecnologia (Ms e Ds) e Ciências Naturais (Ms) que estão vinculados a seis Laboratórios.

-Centro de Ciências e Tecnologias Agropecuárias (CCTA) que se dedica aos estudos na área de produção animal e vegetal e é responsável por três cursos de graduação (Zootecnia, Agronomia e Medicina Veterinária) além de possuir três Programas de Pós-graduação: Produção Vegetal (Ms e Ds); Produção Animal (Ms e Ds); Genética e Melhoramento de Plantas (Ms e Ds), vinculados à estrutura de nove Laboratórios.

- Além dos cursos presenciais vinculados aos centros, a UENF oferece dois cursos de graduação na modalidade à distância (Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Química) através de uma parceria com o

Cederj[30], um consórcio que reúne seis universidade públicas do Estado do Rio de Janeiro (UENF, UERJ, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO) para oferecerem cursos gratuitos de graduação a distância, de extensão e pré-vestibulares.

O corpo docente da UENF é constituído por 255 professores doutores e o quadro de funcionários técnicos é formado por 569 técnicos-administrativos. Estudam na UENF 3.554 alunos nos cursos de graduação, sendo 1.960 em cursos presenciais e 1.994 em cursos à distância. Temos nos programas de Pós-graduação 941 alunos, sendo 437 doutorandos e 504 mestrandos.[13]

3.3 Considerações sobre o ingresso

Apesar de Darcy Ribeiro ter previsto uma forma de ingresso mais abrangente que o vestibular, isto não aconteceu. O ingresso na UENF desde o seu início ocorreu através da uma parceria com a UERJ na qual essa era responsável por gerir o processo seletivo. A única diferença era que até o ano de 2000, ano que ainda existia o ciclo básico de formação, o vestibular não era direcionado especificamente para um curso, mas para o Centro. Isto é, o candidato optava para uma área de formação e não para um curso específico, podendo este escolher durante a formação do ciclo básico por um curso específico. Isso parece um pouco confuso, mas esta a intenção de Darcy Ribeiro era colocar inicialmente o aluno em contato com várias áreas de conhecimento para depois seguir uma carreira específica. Assim sendo, o aluno as disciplinas de estudos gerais e formativas do ciclo básico e, numa fase seguinte, complementar, cursaria as disciplinas do núcleo profissional . Tudo isso associado com estudos de integração para dar aos alunos uma base humanística.(RIBEIRO,1994).

A partir do ano 2000 a UENF abandona esse modelo e implanta o modelo convencional, acabando com o ciclo básico de formação, e o vestibular

[30] Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro - Cederj foi criado no ano de 2000 e tem como objetivo principal contribuir para a interiorização do ensino superior público, gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro, por isso, a competência acadêmica dos cursos está a cargo dos docentes das universidades consorciadas.
[13] Dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica -UENF.em 06/09/2011

passa a ser direcionado para cada um dos cursos de graduação (bacharelado e licenciatura).

Desde o primeiro momento da parceria UENF-UERJ para realização do vestibular, ocorreram sucessivas mudanças. Inicialmente, a UERJ fazia uma prova específica para o Vestibular da UENF com conteúdo, formato e datas diferentes do da UERJ; este processo vigorou até o ano de 2000. A partir de 2001 houve uma unificação do vestibular das duas Instituições.

Em 2000, quando ainda era realizado um vestibular específico para a UENF foram ofertadas um total de 420 vagas, sendo o curso mais concorrido o de engenharia de produção e exploração de petróleo, com uma relação candidato/vaga de 14.35. Em segundo lugar ficou a medicina veterinária com relação candidato/vaga de 9.83. O curso menos concorrido foi licenciatura em física, com relação candidato/vaga de 1,33. O vestibular foi realizado em fase única, mas as provas foram divididas em três dias e versavam sobre conteúdos pertinentes a oito disciplinas relativas ao ensino médio. Todas as questões foram discursivas.

A partir de 2001, houve a unificação das provas da UENF e da UERJ e o vestibular passou a ser dividido em duas etapas: uma com questões objetivas chamada de “Exame de qualificação”; e outra com questões discursivas chamada de “Exame discursivo”. Na primeira etapa o candidato respondeu questões sobre os conteúdos básicos de disciplinas agrupadas nas três áreas determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ou seja, "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias", "Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias", e "Ciências Humanas e suas Tecnologias". Nessa fase ele é avaliado com conceitos que variam de A a D e ele necessitaria obter no mínimo um C para passar para a segunda etapa, o que de acordo com o edital significava:

> **A - aprovados com recomendação A** para realização do EXAME DISCURSIVO:
> Serão aqueles com número de acertos maior que 70% das questões da prova do EXAME DE QUALIFICAÇÃO e receberão, para ser acrescido ao resultado do EXAME DISCURSIVO, um bônus correspondente a 20 pontos.

> **B - aprovados com recomendação B:** para realização do EXAME DISCURSIVO: Serão aqueles com número de acertos maior que 50% e igual ou menor que 70% das questões da prova do EXAME DE QUALIFICAÇÃO e receberão, para ser acrescido ao resultado do EXAME DISCURSIVO, um bônus correspondente a 10 pontos.
>
> **C - aprovados** para a realização do EXAME DISCURSIVO:Serão aqueles com número de acertos maior que 30% e igual ou menor que 50% das questões da prova do EXAME DE QUALIFICAÇÃO e não receberão qualquer tipo de bônus.
>
> **D - reprovados** no EXAME DE QUALIFICAÇÃO: Serão aqueles com número de acertos igual ou menor que 30% das questões da prova do EXAME DE QUALIFICAÇÃO.(UERJ,2001)

O resultado final é o somatório dos pontos obtidos no Exame Discursivo acrescido do bônus do Exame de qualificação.

Para o ano de 2002 o sistema permaneceu o mesmo. Em 2003, ano da implementação da Lei Estadual n º 3524 foi criado o Sistema de Acompanhamento do Desempenho do Estudante do Ensino Médio\SADE, esse sistema tinha como objetivo

> Avaliar o desempenho dos estudantes do ensino médio mantido pelo Poder Público, com a finalidade de preenchimento de 50% (cinqüenta por cento) das vagas dos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), levando-se em consideração cursos/habilitações, semestres e turnos, obedecida a limitação de vagas existentes, a serem preenchidas de acordo com o critério da melhor nota.(UERJ,2003)

O Sade também era composto por duas etapas, a primeira com provas de múltipla escolha (Exame de Qualificação) e a segunda com questões discursivas (Exame Discursivo), sendo requisito para fazer o segundo Exame a aprovação no primeiro, assim como já funcionava no Vestibular da UENF\UERJ. E Somente após a aprovação no primeiro Exame, o estudante poderia fazer a opção pela Instituição e curso pretendido, e, também a opção pelas cotas de negros e pardos. Nesse mesmo ano entrou em vigor a Lei Estadual nº 3.708 com reserva de 40% das vagas das Instituições públicas estaduais para negros e pardos;

Paralelo ao SADE também foi realizado o Vestibular Estadual para preencher os 50% das vagas restantes, com provas destinadas aqueles que não eram oriundos da rede pública. Entretanto, dentro desse sistema também foram reservadas 40% das vagas para aqueles que se autodeclararam negros ou pardos. Dessa forma, a maior parte das vagas das instituições públicas estaduais ficou reservada para estudantes de escola pública e pessoas autodeclaradas negras e pardas, o que causou um enorme clamor público. Esse clamor culminou com a mudança da legislação e conseqüentemente a mudança no processo seletivo.

Para o ano de 2004, extinto o SADE, a única forma de ingresso passou a ser novamente o Vestibular Estadual, agora dividido em "Exame de Qualificação" e "Exame Final".Nesse processo, as reservas continuaram, mas agora estendidas a deficientes físicos e mudando a categoria "negros e pardos" para somente "negros". Além disso, passou-se exigir a comprovação de carência para os candidatos a cotas e esta sendo entendida como:

> Entende-se como sendo aquele assim definido pela universidade pública estadual, que deverá levar em consideração o nível sócio-econômico do candidato e disciplinar como se fará a prova dessa condição, valendo-se, para tanto, dos indicadores sócio-econômicos utilizados por órgãos públicos oficiais.(UERJ,2004)

Apesar de a Legislação ter entrado em vigor já para o vestibular de 2004 a UENF só implementou efetivamente o critério de carência para o vestibular de 2005. Posto que seria necessário definir os critérios de carência e a devida comprovação, o que necessitaria da formação de uma equipe para a realização dessa tarefa. Dessa forma, foi só em 2005 que a UENF definiu os critérios e formou uma equipe composta por assistentes sociais e membros da secretaria acadêmica que ficaram encarregados de fazer a avaliação da documentação. De acordo com a Lei Estadual n º 5346/2008 o critério de carência corresponde a uma renda per capita mensal bruta igual ou inferior a R$ 960,00 das pessoas do seu grupo familiar o que deve ser comprovado mediante apresentação dos seguintes documentos:

1. Relação das pessoas que residam em seu domicílio, inclusive as crianças, definindo, assim, seu grupo familiar;

2. Documentação comprobatória de identificação de todas as pessoas que integram o seu grupo familiar (cópia do documento de identificação oficial e do CPF para maiores de 18 anos; cópia da certidão de nascimento para menores, ou ,se for o caso, cópia de certidão ou outros documentos expedidos por juiz referentes a tutela, termo de guarda e responsabilidade). Obs.: para os casos de falecimento de um dos pais, de ambos ou do cônjuge, o candidato deverá encaminhar a cópia da respectiva certidão de óbito.

3. Documentação comprobatória de renda de TODAS as pessoas que integram o seu grupo familiar:

3.1 para os trabalhadores do mercado formal: o original e a cópia da Carteira de Trabalho e Previdência Social atualizada ou cópia de contracheques dos três últimos meses (outubro, novembro e dezembro de 2010).

3.2 aposentados, pensionistas e beneficiários de auxílio-doença e outros benefícios: a cópia do extrato de rendimentos atualizado fornecido pelo INSS e cópia do cartão do benefício ou extrato do banco com o valor do benefício, referente ao mês de dezembro de 2010;

3.3 aposentados, pensionistas da administração pública: cópia de contracheque referente ao mês de dezembro de 2010;

3.4 para os casos de recebimento de pensão alimentícia: cópia de contracheque dos três últimos meses (outubro, novembro e dezembro de 2010); ou declaração de próprio punho informando o valor bruto mensal auferido, datada e assinada pelo trabalhador e por duas testemunhas maiores de 18 anos não pertencentes à família, com cópia da Carteira de Identidade e do CPF das duas testemunhas;

3.5 para os trabalhadores do mercado informal, autônomos e profissionais liberais: a declaração de próprio punho informando a atividade desempenhada e o valor bruto mensal auferido, datada e assinada pelo trabalhador e por duas testemunhas maiores de 18 anos não pertencentes à família, com cópia da Carteira de Identidade e do CPF das duas testemunhas, e cópia da Guia de Contribuição para o INSS (GPS) atualizada e a cópia de todas as páginas da

Declaração de Imposto de Renda e Pessoa Física (IRPF) entregue em 2010 e do recibo de entrega.

3.6 para os proprietários ou pessoas com participação em cotas de empresas ou microempresas: o original e a cópia da Carteira de Trabalho e Previdência Social atualizada, a cópia de todas as páginas da Declaração de Imposto de Renda e Pessoa Física (IRPF) entregue em 2010 e a cópia de todas as páginas da Declaração do Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ) entregue em 2010 e dos respectivos recibos de entrega.

3.7 para os desempregados: o original e a cópia da Carteira de Trabalho e Previdência Social atualizada, cópia da Rescisão de Contrato ou cópia da Comunicação de Dispensa e, se for o caso, cópia do comprovante do recebimento do auxílio-desemprego.

3.8. para aqueles que nunca trabalharam, estudantes e donas de casa (maiores de 18 anos): o original e a cópia da Carteira de Trabalho e Previdência Social atualizada.

3.9 a documentação comprobatória da situação de moradia: cópia da escritura do imóvel para imóvel próprio, ou cópia do comprovante do financiamento atualizado para imóvel próprio em financiamento, ou cópia do recibo do aluguel atualizado para imóvel alugado, ou declaração explicando outra situação de moradia.

4. Documentação comprobatória da situação de Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) ou Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR).

5. Documentação comprobatória da situação de energia elétrica (cópia das contas de energia elétrica dos três últimos meses (outubro, novembro e dezembro de 2010).

Veremos que este critério terá um significativo impacto no processo de preenchimento das vagas destinadas aos cotistas. A partir da adoção desse critério observa-se uma redução do número de cotistas. Tal fato pode ser acompanhado a partir do levantamento de matrícula de 2003 a 2010.

Quadro 3.1: Levantamento de matrícula: sem cota e cotistas (2003/2010)

Obs.: Quanto ao ano 2003, observar que pode ter havido cotistas negros ingressantes também através do ESTADUAL

Cursos □ **Ano** □	**2003**			**2004**				**2005**				**2006**			
Opção □		**SADE**													
	ESTADUAL	**N**	**RP**	*SC*	*N*	**RP**	**DI**	**SC**	**N**	**RP**	**DI**	**SC**	**N**	**RP**	**DI**
Eng. Civil	26	1	2	21	5	4	--	26	1	3	--	27	2	2	--
Eng. Expl. Prod. Petróleo	12	4	7	11	3	5	1	12	2	7	--	11	5	3	--
Eng. Produção	--	--	--	15	3	11	--	22	1	4	--	17	--	8	--
Eng. Metalúrgica	24	3	2	16	5	10	--	24	2	6	--	18	2	10	--
Ciênc.Comp. e Informát.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Ciências Biológicas	65	8	10	46	11	23	--	69	2	7	--	69	2	9	--
Agronomia	30	--	7	39	1	8	--	38	3	7	--	30	--	2	--
Medicina Veterinária	34	1	9	22	8	13	--	26	1	10	--	25	3	3	--
Zootecnia	17	1	1	21	3	4	--	26	--	1	--	26	--	1	--
Ciência da Educação	15	6	1	6	4	9	--	18	--	1	--	14	1	2	--
Ciências Sociais	19	6	4	15	5	9	--	21	3	2	--	22	--	5	--
Licenc. Em Biologia	12	3	12	24	5	12	--	36	1	4	--	23	--	5	--
Licenc. Em Física	14	1	2	17	4	6	--	23	--	3	--	8	--	1	--
Licenc. Em Química	12	3	3	17	3	9	--	26	1	3	--	23	--	1	--
Licenc. Em Matemática	5	3	1	21	--	4	--	21	2	4	--	14	--	1	--
Licenciatura em Pedagogia															
SUB-TOTAL	**285**	**40**	**61**	**291**	**60**	**127**	**1**	**388**	**19**	**62**	--	**327**	**15**	**53**	--
TOTAL	**386**			**479**				**469**				**395**			

Cursos / Ano	2007				2008				2009				2010			
Opção	SC	N	RP	DI	SC	N	RP	DI	SC	N	RP	DI	SC	N	RP	DI
Eng. Civil	29	--	1	--	24	2	3	1	22	1	7	--	18	4	7	--
Eng. Expl. Prod. Petróleo	15	2	3	--	16	2	2	--	16	1	8	--	11	6	6	--
Eng. Produção	22	3	2	1	25	1	2		18	1	9		21	1	8	
Eng. Metalúrgica	26	1	3	--	25	2	3	--	24	3	2	--	15	2	10	1
Ciênc.Comp. e Informát.	19	1	5	--	24		1	--	21		4	--	23		2	--
Ciências Biológicas	66	2	12	--	79		1	--	78		2	--	52	1	4	--
Agronomia	16	--	4	--	40	--	2	--	46	--		--	47	2	1	--
Medicina Veterinária	36	1	2	--	34		6	--	29	3	3	--	29	5	5	--
Zootecnia	18	--	2	--	24	--		--	28	--	2	--	25	3		--
Ciência da Educação	6	1	--	--			--	--				--				--
Ciências Sociais	26	--	5	--	29	--	1	--	28	1	1	--	12	1	2	--
Licenc. em Biologia	27	1	2	--	11		2	--	14		2	--	34		2	--
Licenc. em Física	10	--	--	--	28	--	--	--	23	--		--	24	2	2	--
Licenc. em Química	21	--	1	--	27	--	2	--	16	--	1	--	26	--	2	
Licenc. em Matemática	7	--	--	--	25	1	1	--	19	--	2	--	28	--	1	1
Licenciatura em Pedagogia					5				26	2	2		26		1	
SUB-TOTAL	**344**	**12**	**42**	**1**	**416**	**8**	**26**	**1**	**408**	**12**	**45**	**0**	**391**	**27**	**53**	**2**
TOTAL	**399**				**451**				**465**				**473**			

LEGENDA:

SC – SEM COTA

N - NEGRO

RP - REDE PÚBLICA

DI – DEFICIENTE/INDIGENA

SECACAD/REITORIA

De acordo com o quadro 3.1 houve a partir de 2005 um declínio abrupto no número de ingresso por meio das cotas. Tal fato poderia ser explicado pela extensa lista de documentos exigidos, o que é um grande problema tendo em vista a especificidade do Brasil, em que grande parte da população não possui documentos, além de haver um grande número de trabalhadores informais e a situação de moradia nem sempre é legalizada.

Além desse menor número de ingresso por meio das cotas, a UENF vem sofrendo também com a diminuição da demanda candidato/vaga, havendo cursos em a demanda chegou a 0,23 candidato por vaga (caso do curso de Licenciatura em Pedagogia no Vestibular de 2008). Diante desse quadro de diminuição de demanda, a UENF a partir de 2009 passou a realizar um Vestibular Específico independente da UERJ. Inicialmente o vestibular abarcou os cursos de Agronomia, zootecnia e Licenciatura em Pedagogia. Essa experiência inicial foi ampliada no ano seguinte (2010) para os cursos de Licenciatura em Matemática, Física, Química e Biologia, todos com baixa relação candidato/vaga. Nesse ano, a UENF aderiu ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para seleção desses cursos.

Em 2011, a UENF abandona de vez o Vestibular conjunto com a UERJ e passa a adotar a prova do ENEM para ingresso em todos os cursos.

O ENEM foi criado em 1998 com a finalidade de avaliar os concluintes do Ensino Médio. Como não era obrigatório, o número de participantes do Exame eram bastante modestos em relação aos atuais, 6.221.697 estudantes que se inscreveram em 2011. A grande mudança veio em 2004 quando o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que distribui bolsas nas Instituições de Ensino Privadas.

Ao criar esse programa ele vinculou à concessão de bolsas a nota obtida no ENEM. Dessa forma, o ENEM passou a ser uma a possibilidade de ingresso no ensino superior. Em 2011 o governo também passou a exigir a realização do ENEM para aqueles que pretendem fazer o Financiamento Estudantil (FIES[31]). Além disso, o governo vem demonstrando interesse de que todas as universidades públicas passem a adotar o ENEM como forma exclusiva de ingresso.

Com a adoção do ENEM por parte das universidades o Governo Federal criou o Sistema de Seleção Unificada (SISU) responsável por selecionar os candidatos a partir da nota obtida no ENEM. A instituição faz um cadastro informando o número de vagas de cada curso e, no caso das instituições que adotam o sistema de cotas, o número de vagas destinadas a elas. A partir daí, o estudante faz a sua inscrição no SISU e o sistema vai informar para ao candidato o curso e instituição para qual ele foi classificado, de acordo com a nota obtida no ENEM e a sua classificação.

A adoção desse sistema traz significativas mudanças no quadro discente da Universidade. Por ser uma prova nacional, há a possibilidade de selecionar estudantes de todos os estados do Brasil, uma vez que, anteriormente a este processo, o aluno teria que se deslocar para Campos ou para Rio de Janeiro para realização da prova, além da possibilidade desta coincidir com provas de vestibulares de outras instituições. Com a prova unificada não há mais essa barreira geográfica e temporal, o que aumentou consideravelmente a concorrência pelas vagas.

Nos cursos de modalidade à distância a seleção é feita pela Fundação Cederj, a qual mantém o sistema de cotas de acordo com a Legislação.

[31] O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. O FIES foi criado em 1999 e a partir deste ano passa a funcionar com importantes mudanças que facilitaram ainda mais a contratação do financiamento por parte dos estudantes (MEC,2011)

IV. VESTIBULAR, CARREIRA E COTAS: ESCOLHER OU SER ESCOLHIDO?

Essa gentileza se observa no rosto, no procedimento, nas menores ações do corpo e do espírito; e quanto mais a consideramos, mais nos encantamos com ela, sem que percebamos de onde isso vem...Porque tudo o que se faz por obrigação ou por servidão, ou que pareça minimamente grosseiro, a destrói.E para tornar uma pessoa amável em seus modos, é preciso entretê-la o máximo que pudermos e tomar muito cuidado para não sobrecarregá-la com instruções enfadonhas.

***Méré, Des Agrémens apud Pierre Bourdieu*[32]**

Este capítulo examina os dados sobre o ingresso dos alunos a partir dos vestibulares de 2008 e 2009, assim como também os dados de ingresso de 2010, 2011 e 2012 quando o ingresso passou a ser feito através do ENEM. Inicialmente foi feita uma análise comparativa dos vestibulares de 2008 e 2009 em relação à oferta de vagas e a demanda. Tal análise teve como objetivo identificar o papel das cotas em relação às mudanças ocorridas no processo seletivo e no perfil dos candidatos em relação às carreiras. Além dessa análise, também fiz um levantamento das notas de aprovação dos vestibulandos que entraram por cotas em comparação aos não cotistas.

Para além dos dados dos vestibulares, o trabalho vem acompanhado de uma etnografia. Esse trabalho foi feito em virtude da ideia de que a compreensão do processo em curso não poderia ser feita apenas em termos numéricos. Todavia, pressenti a necessidade de compreender as relações estabelecidas entre os indivíduos, seja nos espaços pedagógicos (sala de aula), seja nos espaços de sociabilidade (corredores, cantina, pátio). Evento esse que somente um trabalho de incursão no ambiente universitário seria capaz de captar. Pois, como afirma Pinto:

> A compreensão do significado social das cotas depende de sua contextualização nas diversas estruturas institucionais, relações de poder, sistemas de pensamento, mecanismos

[32] Fonte: A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp,2007, p.69

> disciplinares, identidades (sociais, acadêmicas e profissionais) e interações sociais que compõem o universo institucional e simbólico da "universidade", a qual não é mera coleção de disciplinas, mas um campo de saberes estruturados hierarquicamente em termos de prestígio e poder que demarcam possíveis trajetórias profissionais e sociais. Essas hierarquias acadêmicas refletem-se no grau de competição que existe pelas vagas de cada curso no vestibular e, logo, afetam diferentemente o impacto e a eficácia da políticas de cotas. (2006, p.140-141).

A etnografia foi realizada com os estudantes do primeiro período dos cursos de Engenharia e de Ciências Sociais. No caso da Engenharia, o trabalho foi realizado a partir da disciplina de Cálculo I, matéria básica para todos os ingressantes dos quatro cursos de Engenharia (Civil; Exploração e Produção de Petróleo; Produção; Metalúrgica), a pesquisa ocorreu durante o primeiro semestre de 2011. E no curso de Ciências Sociais a pesquisa ocorreu durante o segundo semestre de 2011 e o trabalho foi feito a partir da disciplina de Sociologia I, matéria também introdutória no curso.

A escolha desses cursos foi feita em virtude do papel que ocupam na universidade. A Engenharia representando a área tecnológica e a Ciências Sociais a humanística.

4.1 UENF e carreiras

Apesar do Brasil contar com um parque universitário com padrões de qualidade internacional, o acesso a esse universo ainda é muito restrito e seletivo. Constata-se grande exclusão no ensino superior de determinados extratos da população, como por exemplo, os negros e o grupo dos mais pobres da população. A seletividade é mais evidente, principalmente, em determinadas carreiras, como a medicina, por exemplo.

De acordo com pesquisa realizada na UFMG a proporção de estudantes das escolas públicas de ensino médio que concorrem ao vestibular da UFMG tem se situado entre 50% e 60%; para o curso de medicina, esse percentual não chega a 30% (PENA & STARLING,2008, p.8).

Tal fato demonstra que a seletividade ocorre antes mesmo da realização do vestibular, determinadas carreiras são preteridas pelos membros das classes mais pobres e também pelos negros. Uma pesquisa realizada entre os candidatos ao vestibular da UFF verificou que estes tendem a apostar suas "fichas" ou esperanças de aprovação nos cursos em que suas chances se mostram de fato maiores (SILVA, BRANDÃO & MARINS, 2009). Ou seja, naqueles cursos em que a relação candidato/vaga é menor.

Analisando o vestibular da UENF (de acordo com os quadros 4.1 e 4.2) pode-se observar que há uma maior demanda por cotas nos cursos em que a relação candidato/vaga é maior. O candidato busca as cotas nos casos em que a sua chance na ampla concorrência é menor. Nos cursos de baixa procura, o aluno tende a não requisitar as cotas por essa não mostrar-se vantajosa.

Porém, existem outros fatores relacionados à escolha do curso que a simples análise da oferta e procura das vagas não seria capaz de compreender. Como expõe Zago:

> Considerando esses dados relacionados a formação anterior ao vestibular, as dificuldades no momento da escolha pelo curso superior, são grandes. Ao avaliar suas condições objetivas, a decisão recai sobre aqueles menos competitivos. Essa observação por si só remete em questão o que normalmente chamamos "escolha". Quem de fato escolhe ? Sob este termo genérico se esconde diferenças e desigualdades sociais importantes. Falar globalmente de escolha significaria esquecer duas questões centrais: a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizente com sua realidade objetiva. A decisão mais frequente volta-se para um curso que permite aumentar suas chances de acesso, direcionada para aqueles tradicionalmente reconhecidos por apresentar menor concorrência na hierarquia universitária. (2005, p.4)

Se de fato levarmos em consideração esses fatores sobre a escolha do curso. Pode-se inferir que as carreiras refletem uma hierarquia social em termos de prestígio e poder econômico. Com as vagas dos cursos mais concorridos tendendo a ser ocupadas por pessoas com um poder aquisitivo mais alto, uma vez que a capacidade dessas pessoas para investirem em sua

formação e qualificação para o vestibular é muito mais elevada. E os cursos em que a relação candidato/vaga é menor, ou seja, menos concorridos, as vagas em sua maioria são ocupados por estudantes com um poder aquisitivo mais baixo. Geralmente, oriundos de escolas públicas.

Segundo estudo de Zago (2005), no curso de Medicina da UFSC mais de 90% dos estudantes são oriundos da rede particular de ensino. A medida que em cursos de licenciaturas noturnos ocorre o inverso, como o caso da Licenciatura em Matemática, em que 62,5% dos estudantes são oriundos da rede pública de ensino. O que para essa pesquisadora caracteriza uma "democratização inconclusa" colocando em evidência as diferenças sociais entre os alunos.

Outro estudo que também ilustra essa situação foi uma pesquisa realizada entre os candidatos ao vestibular da UFF de 2004, que demonstrou a existência de reduzidos percentuais de inscrições de pretos e pardos para os cursos mais concorridos da universidade (SILVA, BRANDÃO & MARINS, 2009). " No quadro geral de inscritos os candidatos brancos são 59,1%, pretos são 7,7% e pardos 32,0%.Simbolicamente, o curso de Medicina foi o segundo mais procurado pelos brancos (60,3%) e um dos menos procurados por pretos (3,7%) e pardos (26%)" (SILVA, BRANDÃO & MARINS, 2009, p.45). Diante desse quadro os pesquisadores fizeram o seguinte questionamento:

> Pelo suposto da igualdade sócio-racial, maximamente disposto nos sistemas de ingresso no vestibular, ainda vigente na maior parte das universidades públicas brasileiras, essa atribuição de responsabilidade é uma nítida expressão. Entretanto, pelas perspectivas teóricas que orientam esta análise, a probabilidade de sucesso tende a influenciar as escolhas individuais (por carreiras universitárias), seja pela consciência antecipada do fracasso ou pela internalização das condições objetivas que distanciam o sujeito dos perfis de sucesso. Assim, a possibilidade de que indivíduos racialmente distintos, porém submetidos a semelhantes traços de socialização, façam diferentes escolhas de carreira ante o grau de competição oferece um indício sobre a natureza da ação individual ou das razões objetivas que a orientam. Nesse caso, interessa questionar: seriam as escolhas por carreiras universitárias orientadas por algum tipo de *habitus racial* ou *racionalidade étnica*? (SILVA, BRANDÃO & MARINS, 2009, p.51)

A preocupação desses pesquisadores era, portanto, compreender em que medida, variáveis como “cor da pele” influenciava nas escolhas dos candidatos por determinadas carreiras. Para responder a esse questionamento os autores recorrem a diferentes frentes teóricas. Inicialmente a concepção de racionalidade étnica seria explicada pela concepção baseada no princípio do individualismo metodológico. Em que o indivíduo é visto como um ser racional que tende a agir em função de maximizar os seus interesses; a escolha do curso estaria relacionada a capacidade individual de previsão de longo prazo das consequências atuais de sua ação (ELSTER,1994,p.60 *apud* SILVA, BRANDÃO & MARINS,2009, p.52). Mas no caso da variável cor? Qual a sua relação com a escolha racional? E em consequência a escolha do curso? Segundo as análises de Silva, Brandão e Marins (2009) a influência da cor na escolha estaria relacionado ao fato dos negros terem pais com menor escolarização, com patamares de renda mais baixos, de possuírem deficiências em sua formação e até mesmo da falta de referência de profissionais negros em determinadas carreiras. Tudo isso somado serviria como cálculo para num ambiente de competição decidirem por cursos considerados “mais fáceis” (SILVA, BRANDÃO & MARINS, 2009, p.52).

Além dessa análise, os autores recorrem a concepção teórica de *habitus* e de *senso prático* de Pierre Bourdieu para compreender o processo de escolha.

> Como instrumento adaptado à análise das desigualdades raciais reforçadas pelas escolhas por carreiras pelos grupos de cor, a teoria de Bourdieu aponta para o fato de as decisões individuais resultarem também da internalização de uma estrutura racial vivenciada pelos indivíduos desde as suas primeiras experiências, conformando as escolhas às possibilidades reconhecidas. (SILVA, BRANDÃO & MARINS, 2009, p.54).

De acordo com as análises feitas pelos pesquisadores o padrão de escolhas “estaria calcado num *senso prático,* produto de um *habitus* forjado à custa do enfrentamento de distintas condições objetivas” (SILVA, BRANDÃO & MARINS, 2009, p.47). E acrescenta ainda conforme Bourdieu, o “senso prático" operaria a fim de “garantir uma adaptação mínima ao curso provável deste mundo por meio das antecipações razoáveis, ajustadas em largos traços (à

margem de qualquer cálculo), às possibilidades objetivas". (SILVA, BRANDÃO & MARINS, 2009, p.47). Nesse caso a variável cor estaria relacionada a um *habitus* compartilhado em que aproximam pelas práticas, os distintos grupos raciais.

No meu caso interessa saber por que nos cursos mais concorridos há uma maior procura pelas cotas? Enquanto na UFF, os cursos mais concorridos têm uma menor procura por parte de pessoas autodeclaradas negras e pardas e por pessoas oriundas da rede pública de ensino, na UENF as cotas são mais acessadas nos cursos onde a concorrência é maior. Qual seria então a explicação para este fato? As cotas serviriam como um reforço positivo no cálculo racional dos indivíduos? Onde estes veem nela a ampliação de suas chances reais ou poderia ser pensada em termos da teoria do *habitus,* conferindo a estas um caráter contextual reforçado pela trajetória pregressa do indivíduo?

4.2 O vestibular em análise: oferta e demanda

Inicialmente nesse trabalho fiz uma análise comparada dos resultados dos vestibulares de 2008 e 2009. A escolha por esses períodos foi feita em razão da realização do Vestibular Estadual (prova unificada para UENF, UERJ e UEZO) e também por coincidir com o período da realização da tese. Dessa forma, a análise dos dados pôde ser acompanhada pela experiência vivenciada dentro da universidade, observando a entrada desses estudantes, as mudanças no ambiente e as práticas pedagógicas.

A relação candidato/vaga dos cursos da UENF vem sofrendo consideráveis mudanças. Tendo em vista, a baixa procura por determinados cursos (ver Quadro 4.1), a UENF começou a partir de 2009 um processo de desvinculação do Vestibular Estadual (este era coordenado pela UERJ). Inicialmente foi realizado um vestibular específico para os cursos de Agronomia, Licenciatura em Pedagogia e Zootecnia, cursos estes com baixa procura, enquanto os demais cursos continuaram atrelados ao Vestibular Estadual.

Em 2010, além dos cursos anteriores, o vestibular específico incluiu todos os cursos de licenciatura. E, neste ano, não foi realizada uma prova específica e sim a adoção da prova do ENEM com a classificação através do SISU. Em 2011 a UENF passou a adotar a prova do ENEM e o SISU como forma exclusiva de ingresso para todos os cursos. Considerando que a prova do ENEM é realizada em todo o território nacional e que o SISU possibilita ao candidato uma maior flexibilidade em relação à escolha da universidade e do curso que ele pretende fazer, a relação candidato/vaga sofreu mudanças. Os cursos de licenciatura, que antes sofriam com a baixa procura, passaram a ser mais concorridos. Entretanto, apesar das mudanças, os cursos mais concorridos ainda são as Engenharias e a Medicina Veterinária, e os menos concorridos as Licenciaturas em Física e Matemática.

4.2.1 Vestibular 2008

Em 2008 o vestibular da UENF foi realizado conjuntamente com o da UERJ e da UEZO, sendo chamado de Vestibular Estadual. As vagas foram selecionada de acordo com a Lei Estadual n^0 4.151/2003 (20% para rede pública; 20% para negros e 5% para deficientes e indígenas). Foram oferecidas 521 vagas: 279 sem reserva; 105 rede pública; 105 negros; 32 deficientes. Dessas, foram preenchidas apenas 451; 416 sem reserva; 32 rede pública, 8 negros e 1 deficiente. Ficando 70 vagas ociosas.

O que podemos observar é que a ocupação foi menor entre as vagas de deficientes, onde foram preenchidas apenas 3,2% das vagas. Dentre as vagas destinadas às cotas, as da rede pública foram as que tiveram maior ocupação, com 30,5%, a reserva para negros preencheu apenas 7,7% das vagas. Em contrapartida, as vagas não reservadas ocuparam 150% do total das vagas, pois de acordo com a legislação as vagas não ocupadas pelas cotas devem ser disponibilizadas para ampla concorrência.

A partir desses dados fica a indagação: Por que a baixa procura pelas cotas? Uma das explicações mais correntes é de que o gargalo está na escola pública. Ou seja, grande parte dos estudantes não conseguem nem mesmo

terminar o ensino médio e quando terminam não possuem as qualificações necessárias para o ingresso na universidade. O que pode ser evidenciado nas explicações de Schwartman:

> A principal limitação ao acesso ao ensino superior hoje não é a falta de vagas, nem a falta de dinheiro, e muito menos algum tipo de discriminação social que possa haver nos sistemas de seleção. O grande funil é o ensino médio, que ainda não forma pessoas em quantidade suficiente para alimentar a expansão que o ensino superior vem tendo. (2008,p.26)

A problemática da inclusão e permanência dos estudantes nas universidades públicas tem ocupado considerável espaço no meio acadêmico. A revisão de literatura nessa área tem demonstrado que a ampliação do ensino superior tem ocorrido mais fortemente no ensino privado e que o ensino público ainda é uma realidade distante para muitas pessoas. Diferentemente do que afirmou Schwartman (2008), para Zago (2005) o número de vagas no ensino superior público é sim um entrave para o acesso das classes mais pobres a universidade pública.

> Observamos um crescimento crescente da rede privada, em detrimento do ensino público superior, mas são as universidades públicas as mais procuradas pela população e as razões são relacionadas tanto ao seu caráter de gratuidade quanto à reputação que representa enquanto modelo de excelência na produção e difusão do conhecimento. Diante da relação altamente competitiva por uma vaga na universidade pública, o acesso ao ensino superior nestas instituições representa, para o estudante, um grande desafio.(ZAGO, 2008, p. 3-4)

Outra explicação para o caso seria o fato da UENF oferecer apenas cursos integrais (com disciplinas ocorrendo em qualquer horário) e em sua maioria diurnos, o que exige do estudante dedicação exclusiva. Impedindo-os de trabalhar. E como os estudantes mais pobres (justamente aqueles que teriam direito as cotas, uma vez que essa tem como exigência a carência) precisam trabalhar para custear os estudos e até mesmo ajudar a família, a UENF seria inviável.

Entretanto, propomos nesse trabalho complementar essa análise com outra perspectiva, a de que a baixa procura pelas cotas estaria relacionada a

dinâmica da relação candidato/vaga e a escolha da carreira. Essa análise também foi apontada nos estudos de Zago (2008):

> Ao chamar a atenção para a problemática do acesso ao ensino superior brasileiro, não podemos deixar de mencionar outros mecanismos de discriminação, como por exemplo, a diferenciação social de cursos e carreiras. Os dados relacionados às áreas e cursos, revelam as diferenças sociais observadas entre as carreiras universitárias, conforme realidade também verificada em outras instituições de ensino público superior do país. Certos cursos têm seu público formado essencialmente por estudantes oriundos de escolas públicas, enquanto em outros ocorre situação inversa, sugerindo a intensificação da seletividade social na escolha das carreiras. (ZAGO, p.4)

A hipótese que levantamos neste caso é que estudantes cuja trajetória acadêmica é considerada deficitária (neste caso inclui-se estudantes da rede pública de ensino, estudantes que tiveram que trabalhar durante a realização do ensino médio, aqueles que não tiveram acesso a um cursinho pré-vestibular) tendem, ao tentar o acesso a universidade, buscar carreiras de menor concorrência em detrimento de escolher a carreira dos “sonhos” no jargão dos estudantes.

Esse fenômeno revela que os estudantes dos extratos mais pobres da população podem até acessar uma vaga na universidade pública, mas quando acessam nem sempre é nos cursos que realmente pretendiam, mas nos cursos em que suas chances são maiores, condição objetiva. Entretanto, os fatores não objetivos têm grande peso sobre o processo de escolha. E nesse caso o mais frequente é que esses estudantes não escolhem, eles são os escolhidos para ocuparem as carreiras de menor prestígio social, mantendo assim, o ciclo da reprodução social (BOURDIEU, 2007, p.250):

> Eis aí um dos mecanismos mais poderosos de auto perpetuação do corpo docente, a saber, a dialética da consagração e do reconhecimento ao fim da qual a escola escolhe os que a escolhem porque ela os escolhe: quando uma instituição como, por exemplo, o sistema de ensino controla completamente sua própria reprodução, está em condições de atrair (ou afastar) para junto de si - pela consagração que lhes concede-, os indivíduos e os mais dispostos à perpetuá-la idêntica a ela mesma.

Nesse embate é que o acesso diferenciado, como é o caso das cotas, tem sido apontado como solução para que os estudantes de fato tenham a possibilidade de escolher. Pois o acesso às carreiras mais concorridas seria facilitado, uma vez que se colocam pessoas com perfis e trajetórias acadêmicas aproximadas para concorrerem entre si. Desse modo faço a análise do seguinte quadro:

Quadro 4.1 : Vestibular Estadual 2008- UENF

Relação Candidato\Vaga

Curso	Total			Não-reserva			Rede Pública			Negros			(*)		
	Vagas	Inscritos	cand\vaga	Vagas	Inscritos	cand\vaga	Vagas	Inscritos	cand\vaga	Vagas	Inscritos	cand\vaga	Vagas	Inscritos	cand\vaga
Agronomia	50	95	1,9	27	91	3,37	10	4	0,4	10	-	-	3	-	-
Ciência da Computação e Informática	25	84	3,36	13	81	6,23	5	3	0,6	5	-	-	2	-	-
Ciências Biológicas	80	180	2,25	44	176	4	16	4	0,25	16	-	-	4	-	-
Ciências Sociais	30	65	2,17	16	62	3,88	6	2	0,33	6	1	0,17	2	-	-
Eng.Civil	30	116	3,87	16	107	6,69	6	6	1,0	6	2	0,33	2	1	0,5
Eng.Exploração e Produção de Petróleo	20	114	5,7	11	107	9,73	4	3	0,75	4	4	1,0	1	-	-
Eng.de Produção	28	163	5,82	14	156	11,14	6	4	0,67	6	3	0,5	2	-	-
Eng. Metalúrgica-habilitação em Materiais	30	109	3,63	16	102	6,38	6	5	0,83	6	2	0,33	2	-	-
Licenc. em Biologia	40	43	1,08	22	37	1,68	8	5	0,63	8	1	0,13	2	-	-
Licenc. Em Física	30	37	1,23	16	36	2,25	6	1	0,17	6	-	-	2	-	-
Licenc. em Matemática	30	30	1,0	16	23	1,44	6	6	1,0	6	1	0,17	2	-	-
Licenc. em Pedagogia	30	7	0,23	16	6	0,38	6	1	0,17	6	-	-	2	-	-
Licenc. em Química	30	34	1,13	16	31	1,94	6	3	0,5	6	-	-	2	-	-
Medicina Veterinária	40	221	5,53	22	209	9,5	8	11	1,38	8	1	0,13	2	-	-
Zootecnia	28	32	1,14	14	31	2,21	6	1	0,17	6	-	-	2	-	-
Geral	521	1330	2,55	279	1255	4,5	105	59	0,56	105	15	0,14	32	1	0,03

Fonte: Secretaria Acadêmica\UENF

(*) Vagas reservadas para pessoas com deficiência ou indígenas nascidos no Brasil.

Em 2008 o curso com maior relação candidato/vaga foi o curso de Engenharia de Produção com relação de 5,82 c/v, e o de menor foi o curso de Licenciatura em Pedagogia com relação de 0,23 c/v, isso no quadro geral. Todavia, quando analisei por categoria de ingresso (não-reserva; cotas rede pública; cotas para negros;) o cenário difere.

Na categoria de ingresso não-reserva, o curso de Engenharia de Produção foi o mais procurado com relação de 11,14 c/v seguido do curso de Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo com relação de 9,73 c/v e o de menor procura continuou sendo Licenciatura em Pedagogia (conforme quadro 4.1).

Já nas vagas reservadas para rede pública o de maior procura foi o curso de Medicina Veterinária com relação de 1,38 c/v, seguido pela Engenharia Metalúrgica. E os de menor relação candidato/vaga foram Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Zootecnia com relação de 0,17 c/v.

Entre as vagas reservadas para cotas de negros a maior concorrência foi na Engenharia Civil e Metalúrgica com relação de 0,33 c/v. Nas vagas reservadas para cotas de deficientes e indígenas só houve um inscrito para o curso de Engenharia Civil.

Desses dados é possível inferir que os cursos de maior relação candidato/ vaga são também aqueles em que há um maior número de inscritos para o sistema de cotas. E também se observa que nos cursos considerados de maior destaque na universidade há uma maior procura pelas cotas, como é o caso das engenharias. Dos 59 inscritos para cotas de rede pública, 18 se inscreveram nos cursos de engenharia, ou seja, 30% dos inscritos. E dos 15 inscritos para cotas de negros, 11 foram para as Engenharias, o que representa 73,3%, e, entre os deficientes, 100%.

Outro fato também relevante é o cruzamento desses dados com a nota de ingresso. No vestibular de 2008, para o curso de Agronomia, increveram-se quatro estudantes para concorrer às cotas da rede pública, nas outras modalidades de cotas não houve inscritos. Desses quatro, dois foram aprovados com as seguintes notas: 26,25 pontos e 25,25 pontos. Na

concorrência sem reserva foi aprovado um candidato com a nota 20,25 levando a concluir que os aprovados dentro do sistema de cotas poderiam ter concorrido fora do sistema de cotas que seriam aprovados da mesma forma.

No curso de Ciência da Computação foram três inscritos para cotas de rede pública, nas demais modalidades também não tiveram inscritos. Desses, um foi aprovado com 34,5 pontos, enquanto que na concorrência sem reserva a menor nota de aprovação foi 28,25 pontos significando que também neste curso o candidato poderia ter entrado sem o sistema de cotas. A maior nota entre os sem reserva foi 50,25 pontos.

No curso de Ciências Biológicas foram quatro inscritos para cotas de rede pública e não houve inscrições para as demais modalidades de cotas. Desses, um foi aprovado com 31,25 pontos, enquanto que na concorrência sem reserva a maior nota foi 55,25 pontos e a menor nota 20,25 pontos. Significando que também neste curso o candidato poderia ter entrado sem o sistema de cotas.

No curso de Ciências Sociais foram dois inscritos para cota de rede pública e um para cotas de negros. Desses apenas um inscrito para rede pública foi aprovado com a nota 31,75 pontos, enquanto que na concorrência sem reserva a maior nota foi 54,75 pontos e a menor 24,5 pontos, significando que também neste curso o candidato poderia ter entrado sem o sistema de cotas.

O curso de Engenharia Civil foi o segundo maior em número de inscritos para o sistema de cotas: foram seis inscritos para rede pública, dois para negros e um para deficiente e indígena (neste vestibular essa foi a única inscrição de deficiente e indígena, tendo o candidato se declarado indígena). Desses, foram aprovados três da rede pública, os dois para negros e um para indígena. Dentre os cotistas de rede pública tivemos as seguintes notas: 28,50 pontos; 29,25 pontos; 32,25 pontos. Dentre as cotas para negros 27,0 pontos e 27,5 pontos. A nota do indígena foi 28,25 pontos. Sem reserva, a menor nota foi 34,75 pontos e a maior foi 53,5 pontos. Nesse caso ocorre o contrário dos cursos anteriores, sendo necessária a todos os candidatos a reserva de vagas. O que corrobora com a tese levantada de que nos cursos de maior concorrência as cotas são realmente necessárias.

Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo foi o curso com maior relação candidato/vaga no geral. No âmbito das cotas foram três inscritos para rede pública e quatro para negros. Destes, dois foram aprovados para rede pública e dois para negros. As notas dos aprovados da rede pública foram 24,5 pontos e 50,5 pontos. Dos cotistas negros 22,25 pontos e 43,0 pontos. Sem reserva a menor nota foi 57,5 pontos e a maior foi 90,75 pontos neste caso assim como na Engenharia Civil as cotas foram necessárias.

No curso de Engenharia de Produção foram quatro inscritos para cotas de rede pública e três para cotas de negros. Desses, dois foram aprovados para rede pública e um para cotas de negros. As notas dos cotistas de rede pública foram 21,0 pontos e 39,5 pontos. Do cotista negro 24,0 pontos. Sem reserva a menor nota foi 42,75 pontos e a maior foi 72,25 pontos. Neste caso assim como nas demais Engenharias as cotas foram necessárias.

No curso de Engenharia Metalúrgica foram cinco inscritos para cotas de rede pública e dois para cotas de negros. Destes, três foram aprovados para rede pública e dois para negros. As notas dos aprovados da rede pública foram 22,25 pontos, 25,5 pontos e 36,75. Dos aprovados das cotas para negros as notas foram 24,5 pontos e 44,25 pontos. Sem reserva a menor nota foi 20,0 pontos e a maior foi 66,25 pontos. Desse modo, os resultados do curso de Engenharia Metalúrgica se diferenciam dos resultados encontrados nas demais engenharias, com candidato aprovado sem reserva com nota inferior aos aprovados nas cotas. Vale ressaltar que dos quatro cursos de engenharia, a Metalúrgica é o que teve a menor relação candidato/vaga. Ou seja, a concorrência nesse curso foi menor que nos demais, podendo isso ser um fator de influência para o ocorrido.

No curso de Licenciatura em Biologia foram cinco inscritos para cotas de rede pública e um para cotas de negros. Desses, dois foram aprovados para rede pública e nenhum para cotas de negros. As notas dos aprovados da rede pública foram 23,75 pontos e 25,50 pontos. Dentre os aprovados sem reserva a menor nota foi 20,5 pontos e a maior foi 40,75 pontos. Neste caso as cotas não se aplicariam para os candidatos aprovados.

No curso de Licenciatura em Física houve apenas um inscrito para cotas de rede pública e este não foi aprovado. Sem reserva a menor nota foi 21,0 pontos e a maior foi 54,5 pontos.

No curso de Licenciatura em Matemática foram seis inscritos para cotas de rede pública e um para cotas de negros. Desses, um foi aprovado para rede pública com 39,25 pontos e um para negros com 33,75 pontos. Sem reserva a menor nota foi 20,24 pontos e a maior foi 50,5 pontos. Neste caso as cotas não se aplicariam para os candidatos aprovados.

No curso de Licenciatura em Pedagogia houve apenas um inscrito para cotas de rede pública que foi aprovado com 23,05 pontos. Esta nota é maior que a do último aprovado sem reserva, cuja nota é 20,75 pontos. A maior nota de candidatos aprovados sem reserva foi 35,0 pontos.

No curso de Licenciatura em Química foram três inscritos para cotas de rede pública e nenhum para as demais. Desses, dois foram aprovados com 20,5 pontos e 24,5 pontos. Dentre os sem reserva a menor nota foi 20,5 pontos e a maior foi 53,5 pontos. Neste caso as cotas não se aplicariam para os candidatos aprovados.

No curso de Medicina Veterinária foram onze inscritos para cotas de rede pública e um para cotas de negros. Destes, seis foram aprovados para rede pública com as notas: 24,25; 24,75; 32,0; 34,0; 46,25 pontos. O candidato a cotas de negros não foi aprovado. Sem reserva a menor nota foi 20,5 pontos e a maior foi 59,0 pontos. Neste caso as cotas não se aplicariam para os candidatos aprovados.

No curso de Zootecnia houve apenas um inscrito para cotas de rede pública que não foi aprovado e nenhum para as demais modalidades. Sem reserva a menor nota foi 20,25 pontos e a maior foi 34,0 pontos.

Dos quinze cursos da UENF que participaram do Vestibular Estadual 2008 em apenas três deles as cotas foram necessárias para a aprovação dos candidatos, esses cursos foram Engenharia Civil, Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo e Engenharia de Produção, justamente os cursos cuja relação candidato/vaga é maior como pode ser observado no quadro 4.1.

O quadro 4.1 mostra-nos ainda como há uma menor concorrência nos cursos de licenciaturas, além de demonstrar também que a procura pelas vagas reservadas são bem menores do que as sem reserva. O que aponta para a questão levantada de início, a baixa procura pelas cotas.

4.2.2 Vestibular 2009

Em 2009 houve o Vestibular Estadual e também um vestibular específico para os cursos de Agronomia, Zootecnia e Licenciatura em Pedagogia. As vagas foram selecionada de acordo com a Lei Estadual n^0 5.346 de 11 de dezembro de 2008 (20% para rede pública; 20% para negros e 5% para deficientes e filhos de policiais civis e militares, bombeiros e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão de serviço).

Quadro 4.2: Vestibular Estadual 2009- UENF

Relação Candidato\Vaga

Curso	Total			Não-reserva			Rede Pública			Negros			(*)[33]		
	Vagas	Inscritos	cand\vaga	Vagas	Inscritos	cand\vaga	Vagas	Inscritos	cand\vaga	Vagas	Inscritos	cand\vaga	Vagas	Inscritos	cand\vaga
Ciência da Computação e Informática	25	65	2,6	13	59	4,54	5	6	1,2	5	-	-	2	-	-
Ciências Biológicas	80	205	2,56	44	199	4,52	16	5	0,31	16	1	0,06	4	-	-
Ciências Sociais	30	59	1,97	16	55	3,44	6	2	0,33	6	2	0,33	2	-	-
Eng.Civil	30	246	8,2	16	231	14,44	6	11	1,83	6	4	0,67	2	-	-
Eng.Exploração e Produção de Petróleo	20	197	9,85	11	184	16,73	4	9	2,25	4	4	1,0	1	-	-
Eng.de Produção	28	139	4,96	14	126	9,0	6	11	1,83	6	2	0,33	2	-	-
Eng. Metalúrgica-habilitação em Materiais	30	97	3,23	16	91	5,69	6	4	0,67	6	2	0,33	2	-	-
Licenc. em Biologia	40	34	0,85	22	27	1,23	8	7	0,88	8	-	-	2	-	-
Licenc. Em Física	30	24	0,8	16	24	1,5	6	-	-	6	-	-	2	-	-
Licenc. em Matemática	30	17	0,57	16	13	0,81	6	4	0,67	6	-	-	2	-	-
Licenc. em Química	30	47	1,57	16	43	2,69	6	2	0,33	6	2	0,33	2	-	-
Medicina Veterinária	40	240	6,0	22	229	10,41	8	6	0,75	8	5	0,63	2	-	-
Geral	413	1370	3,32	222	1281	5,77	83	67	0,81	83	22	0,27	25	-	-

Fonte: Secretaria Acadêmica\UENF

[33] (*) Vagas reservadas para pessoas com deficiência ou indígenas nascidos no Brasil ou filhos de policiais civis e militares e bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão de serviço.

No Vestibular Estadual foram oferecidas 412 vagas: 222 sem reserva; 83 cotas para rede pública; 83 cotas para negros; 25 cotas para deficientes e filhos de policiais. Dessas, foram preenchidas apenas 359; 308 sem reserva; 41 cotas de rede pública, 10 cotas para negros e nenhuma para deficiente e filhos de policiais, ficando 53 vagas ociosas. Número este menor do que no Vestibular de 2008 conforme o quadro 4.2.

O que se observa é que apesar de em 2009 as vagas não reservadas ainda terem uma ocupação maior que as demais, essa diminuiu em relação ao ano anterior, ficando em 138,7% de ocupação. Já as vagas destinadas a cotas de rede pública tiveram 49,3% de ocupação, as de cotas para negros 12%. Números estes, também maiores que do ano anterior. Não foram ocupadas as vagas destinadas a deficientes e filhos de policiais.

O número de inscritos também aumentou em relação a 2008, na concorrência geral tiveram 1370 inscritos para concorrer agora a 413 vagas, distribuídas entre os 12 cursos oferecidos no Vestibular Estadual. Ou seja, uma relação de 3,3 candidato/vaga. O número de inscritos para o sistema de cotas também aumentou: entre as vagas destinadas às cotas de rede pública saltou-se de 59 inscritos em 2008 para 67 inscritos em 2009; e entre as vagas destinadas as cotas para negros saltou-se de 15 inscritos em 2008 para 22 inscritos em 2009. Já para deficientes e filhos de policiais não houve inscrições.

Como no ano de 2009 a seleção para os cursos de Agronomia, Zootecnia e Licenciatura em Pedagogia (cursos com relação candidato/vaga menor) foi realizada de forma separada. Observou-se, porém, uma mudança em relação aos cursos menos concorridos.

Em 2009 o curso com maior relação candidato/vaga foi o curso de Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo com relação de 9,85 c/v, e o de menor foi o curso de Licenciatura em Matemática com relação de 0,57 c/v.

Analisando por categoria de ingresso (não reserva, cotas para rede pública, cotas para negros, demais cotas), na categoria não reserva os cursos de maior e menor concorrência são os mesmos do geral. Ou seja, Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo com relação de 16,73 c/v e Licenciatura

em Matemática com relação de 0,81 c/v, mas neste caso com um aumento na concorrência em relação ao geral.

Nas vagas reservadas para rede pública o curso de maior procura também foi Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo com relação de 2,25 c/v e os de menor procura foi o curso de Ciências Biológicas com relação de 0,31c/v. Nas vagas reservadas para negros a maior concorrência continuou no curso de Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo. Nas vagas de deficientes e filhos de policiais não houve inscritos.

Assim como em 2008, os cursos de maior relação candidato/vaga são também aqueles em que há maior número de inscritos para o sistema de cotas, assim como também permanecem a maior procura pelas engenharias como demonstra o quadro 4.2.

O curso de Agronomia (juntamente com Licenciatura em Pedagogia e Zootecnia) por terem participado de um vestibular específico não foi possível acessar o número de inscritos e a relação candidato/vaga[34]. Dentre os aprovados não houve nenhum cotista.

No curso de Ciência da Computação foram seis inscritos para cotas de rede pública, nas demais modalidades também não tiveram inscritos. Destes, quatro foram aprovados com 25,0 pontos; 26,5 pontos; 33,75 pontos; 37,5 pontos. Dentre os sem reservas a menor nota de aprovação foi 23,0 pontos significando que neste curso o candidato poderia ter entrado sem o sistema de cotas. A maior nota foi de 53,0 pontos entre os sem reserva.

No curso de Bacharelado em Ciências Biológicas foram cinco inscritos para cotas de rede pública e não houve inscrições para as demais modalidades de cotas. Destes, dois foram aprovados com as notas 32,25 e 34,75 pontos. Na concorrência sem reserva a maior nota foi 62,75 pontos e a menor 20,5 pontos. Significando que também neste curso o candidato poderia ter entrado sem o sistema de cotas.

No curso de Ciências Sociais foram dois inscritos para cotas de rede pública e dois para cotas de negros. Destes, apenas um inscrito para rede

[34] Os dados dessa pesquisa foram fornecidos pela secretaria acadêmica, tendo esta, limitado algumas informações por motivo de falta de pessoal para processá-los.

pública e um para negros foram aprovados com as respectivas notas: 20,50 e 24,5 pontos. Neste caso apenas o cotista da rede pública necessitaria das cotas para ingressar. A maior nota de ingresso nesse curso foi de 75,0 pontos.

O curso de Engenharia Civil foi o curso com o maior número de inscritos para o sistema de cotas. Foram onze inscritos para rede pública e quatro para negros. Destes, foram aprovados sete para rede pública com as notas 20,50; 21,25; 22,25; 22,75; 27,5; 30,25 e 36,0 pontos e um para cotas de negros com 49,0 pontos. Dentre os sem reserva a menor nota foi 22,75 pontos e a maior foi 57,0 pontos.

Diferentemente de 2008, quando todos os candidatos a cotas obtiveram notas inferiores aos não cotistas, em 2009, na Engenharia Civil dos oito aprovados para cotas a metade obteve notas maiores que a menor nota dentre os não cotistas.

O curso Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo também em 2009 foi o curso com maior relação candidato/vaga no geral. No âmbito das cotas foram nove inscritos para rede pública e quatro para negros. Destes, oito foram aprovados para cotas de rede pública e um para cotas de negros. As notas dos aprovados para cotas de rede pública foram 23,0; 23,5; 27,5; 30,75; 34,0; 34,0; 38,75 e 43,5 pontos. A nota do aprovado para cotas de negros foi 34,5 pontos. Dentre os sem reservas a menor nota foi 55,0 pontos e a maior foi 69,25 pontos. Neste caso assim como em 2008, as cotas foram necessárias.

O curso de Engenharia Metalúrgica teve quatro inscritos para cota de rede pública e dois para cotas de negros. Destes, dois foram aprovados para cotas de rede pública e dois para cotas de negros. Os aprovados para cotas de rede pública obtiveram as notas 38,5 e 40,5 pontos. O cotistas negros foram aprovados com as notas 36,0 e 37,0 pontos. Dentre as vagas sem reservas a menor nota foi 26,25 pontos e a maior foi de 56,5 pontos. Neste caso nenhum cotista necessitaria das cotas assim como também ocorreu em 2008.

O curso de Licenciatura em Biologia só obteve inscritos para cotas de rede pública, foram sete inscritos. Destes, dois foram aprovados com as notas 20,75 e 21,25 pontos. Dentre os sem reservas a menor nota foi 20,5 pontos e a maior foi 41,25 pontos. Neste caso nenhum cotista necessitaria das cotas.

Não houve inscritos para as cotas do curso de Licenciatura em Física

O curso Licenciatura em Matemática teve somente inscritos para cotas de rede pública, foram quatro inscritos. Destes, dois foram aprovados com as notas 20,5 e 26,5 pontos. Dentre os sem reservas a menor nota foi 20,25 pontos e a maior foi 43,75 pontos. Neste caso nenhum cotista necessitaria das cotas.

O curso de Licenciatura em Pedagogia teve dois aprovados para cota de rede pública, com as notas 36,6 e 57,0 pontos e dois aprovados para cotas de negros com 48,10 e 53,8 pontos. Dentre os sem reservas a menor nota foi 35,0 pontos e a maior foi 102,0 pontos. Neste caso nenhum cotista necessitaria das cotas.

O curso de Licenciatura em Química teve dois inscritos para cotas de rede pública e dois para cotas de negros. Destes, um foi aprovado para cota de rede pública com 20,5 pontos e nenhum para cotas de negros. Dentre os sem reservas a menor nota foi 21,25 pontos e a maior foi 54,0 pontos. Neste caso o cotista necessitaria das cotas.

O curso de Medicina Veterinária teve seis inscritos para cotas de rede pública e cinco para cotas de negros. Desses, dois foram aprovados para cotas de rede pública com as notas 22,75 e 23,0 pontos e três para cotas de negros com as notas 25,5; 27,5 e 39,25 pontos. Dentre os sem reservas a menor nota foi 27,5 pontos e a maior foi 50,25 pontos. Neste caso dois cotistas negros não necessitariam das cotas.

O curso de Zootecnia teve dois aprovados para rede pública com as notas 32,0 e 68,5 pontos. Dentre os sem reservas a menor nota foi 36,0 pontos e a maior foi 92,0 pontos. Neste caso apenas um cotista necessitaria das cotas.

Em 2009, o número de estudantes que necessitaram das cotas para aprovação aumentou em relação a 2008. Os cursos de engenharia continuaram sendo os cursos em que o sistema é mais utilizado e as licenciaturas os cursos de menor incidência. Ou seja, permanece a perspectiva de que nos cursos de maior concorrência há uma maior procura pelas cotas. Tal fato apresenta um dado importante, uma vez que a presença de estudantes oriundos da rede pública de ensino, negros e carentes nos cursos de menor

prestígio social sempre foi mais sensível. Entretanto, o debate sobre a lei de cotas traz justamente esse ponto, pois essa lei se mostra necessária efetivamente para corrigir distorções de acesso aos cursos de maior prestígio social.

Segundo levantamento feito na UERJ, até 2003, ano da instituição das cotas 31,9% dos alunos da universidade pertenciam a famílias cuja renda era de até oito salários mínimos e 30% dos alunos da universidade autodeclararam-se negros ou pardos. Mas o problema era que a maioria desses estudantes se concentrava nos cursos considerados de “baixo prestígio social” cujo vestibular é menos concorrido e que projetam, no futuro, menores salários médios. (SANTOS, 2006)

Outro dado também importante para nossa análise é a taxa de aprovação dentro do sistema de cotas. Em 2008, 59 candidatos inscreveram-se para cotas da rede pública. Desses, 26 foram aprovados, ou seja, 44% dos candidatos foram aprovados. Para cotas de negros foram 15 inscrições para 8 aprovações. Ou seja, 53,3% dos candidatos foram aprovados. E, para deficientes, apenas uma inscrição e uma aprovação. Fora das cotas a taxa de aprovação foi de 31,85%, número este inferior ao das cotas.

Em 2009, dos 67 inscritos para cotas de rede pública, 45 foram aprovados, ou seja, 67,16% dos candidatos foram aprovados. Para cotas de negros foram 22 inscritos para 12 aprovações, ou seja, 54,54% dos candidatos foram aprovados. Para vaga de deficientes e outras minorias não houve inscritos. Fora das cotas a taxa de aprovação foi de 33,14%, o que manteve a tendência do ano anterior.

Estes dados servem para desmistificar a ideia de que os alunos que entram pelas cotas não tem mérito. Na verdade, todos realizam a avaliação sendo necessário o cumprimento dos mesmos critérios mínimos. A diferença está apenas na concorrência, ou seja, os cotistas concorrem entre si.

4.2.3 Vestibular 2010

Na análise do vestibular de 2010 observei apenas os dados sobre oferta e demanda, visto que esse ano foi um ano de transição do processo seletivo unificado (O Vestibular Estadual) para adoção do ENEM como forma exclusiva de ingresso para todos os cursos da UENF.

Em 2010 o Vestibular Estadual selecionou candidatos apenas para oito dos quinze cursos da UENF (conforme o quadro 4.4), tendo os demais cursos (Agronomia, Zootecnia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Biologia) selecionados os candidatos através do ENEM.

Quadro 4.4 : Vestibular Estadual 2010- UENF- Relação Candidato\Vaga

Curso	Total			Não-reserva			Rede Pública			Negros			(*)		
	Vagas	Inscritos	cand\vaga	Vagas	Inscritos	cand\vaga	Vagas	Inscritos	cand\vaga	Vagas	Inscritos	cand\vaga	Vagas	Inscritos	cand\vaga
Ciência da Computação e Informática	25	74	2,96	13	70	5,38	5	4	0,8	5	-	-	2	-	-
Ciências Biológicas	80	136	1,7	44	127	2,89	16	7	0,44	16	2	0,13	4	-	-
Ciências Sociais	30	41	1,37	16	37	2,31	6	3	0,5	6	1	0,17	2	-	-
Eng.Civil	30	128	4,27	16	117	7,31	6	7	1,17	6	4	0,67	2	-	-
Eng.Exploração e Produção de Petróleo	25	179	7,16	13	155	11,92	5	12	2,4	5	11	2,2	2	1	0,5
Eng.de Produção	28	145	5,18	14	133	9,5	6	10	1,67	6	2	0,33	2	-	-
Eng. Metalúrgica	30	132	4,4	16	113	7,06	6	15	2,5	6	4	0,67	2	-	-
Medicina Veterinária	40	197	4,93	22	184	8,36	8	8	1	8	5	0,63	2	-	-
Geral	288	1032	3,58	154	936	6,08	58	66	1,14	58	29	0,50	18	1	0,06

Fonte: Secretaria Acadêmica\UENF

Em 2010, o curso de maior relação candidato/vaga continuou sendo o curso de Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo com relação de 7,16 c/v e o de menor ciências sociais com relação de1,7 c/v.

O curso mais procurado pelos cotistas da rede pública foi o curso de Engenharia Metalúrgica com 15 inscritos. Pelos cotistas negros o curso mais procurado foi o de Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo com 11

inscritos. Seguindo a mesma tendência dos anos anteriores as engenharias são os cursos mais procurados pelos cotistas.

4.2.4 Ingresso através do ENEM

Como já relatado, em 2011, a UENF passa a adotar o ENEM como única forma de seleção. Esse fato produziu um significativo aumento na relação candidato/vaga de todos os cursos; esse impacto, como se pode observar na tabela.

Quadro 4.5: ENEM 2011- UENF- Relação Candidato\Vaga (*)[35]

Curso	Total		
	Vagas	Inscritos	Cand\vaga
Agronomia	50	541	10,8
Ciência da Computação e Informática	25	371	14,8
Ciências Biológicas	80	848	10,6
Ciências Sociais	30	328	10,9
Eng.Civil	30	562	18,7
Eng.Exploração e Produção de Petróleo	25	479	19,1
Eng.de Produção	28	516	18,4
Eng. Metalúrgica	30	333	11,1
Licenc. em Biologia	40	657	16,4
Licenc. Em Física	30	291	9,7
Licenc. em Matemática	30	309	10,3
Licenc. em Pedagogia	30	581	19,3
Licenc. em Química	30	306	10,2
Medicina Veterinária	40	660	16,5
Zootecnia	28	434	15,5
Geral	526	7214	13,7

Fonte: ASCOM

Em 2011, a relação candidato/vaga geral saltou para 13,71 c/v em contrapartida dos 2,55 c/v de 2008; 3,32 c/v de 2009 e 3,58 c/v de 2010. O

[35] (*)Estes números são gerais e não levam em conta as especificidades das vagas abertas a ampla concorrência e as sujeitas às cotas previstas em lei.

fenômeno mais intrigante foi o fato do curso de Licenciatura em Pedagogia ter tido maior procura que todos os cursos de engenharia.

Já, no ano de 2012, não se verifica o mesmo fato. A partir desse ano as engenharias voltam a ser os cursos de maior procura, principalmente pela mudança provocada pela adesão da UENF ao ENEM. Com esse sistema, candidatos do Brasil inteiro pode ter a UENF como opção, além do sistema também permitir que alunos que queiram concorrer para a UERJ também possam ter a UENF como opção.

Quadro 4.6 : Enem 2012- UENF-Relação Candidato/Vaga

Curso	Total		
	Vagas	Inscritos	cand\vaga
Agronomia	50	632	12,6
Ciência da Computação e Informática	25	331	13,2
Ciências Biológicas	80	897	11,2
Ciências Sociais	30	330	11
Eng.Civil	30	880	29,3
Eng.Exploração e Produção de Petróleo	25	643	25,7
Eng.de Produção	28	678	24,2
Eng. Metalúrgica	30	420	14
Licenc. em Biologia	40	584	14,6
Licenc. Em Física	30	255	8,5
Licenc. em Matemática	30	285	9,5
Licenc. em Pedagogia	30	540	18
Licenc. em Química	30	366	12,2
Medicina Veterinária	40	928	23,2
Zootecnia	28	423	15,1
Administração Pública	20	420	21
Geral	546	8614	15,7

Fonte: ASCOM

4.3 Algumas indagações

Voltando ao questionamento anterior: Por que há uma maior demanda pelas cotas nos cursos mais concorridos? Buscando argumentar sobre esse e outros questionamentos é que recorro as respostas dos alunos a um survey exploratório. Das 31 perguntas presentes no questionário uma delas foi: Porque optou pelas cotas? Com as seguintes opções de respostas: 1.Porque o curso que escolhi é muito concorrido e com as cotas ficou mais fácil; 2. Porque é um direito e eu não quero abrir mão dele; 3. Porque eu tinha medo de não passar se concorresse sem as cota; 4. Porque fui incentivado por outras pessoas.

A resposta mais frequente entre os cotistas foi a justificativa do direito, quase a metade deles responderam que optaram pelas cotas por considerá-las um direito. A segunda opção de resposta mais frequente foi "porque eu tinha medo de não passar se concorresse sem as cotas", no grupo de cotistas de rede pública, e "porque o curso que escolhi é muito concorrido e com as cotas ficou mais fácil" no grupo de cotistas negros.

Sob a ótica da teoria da escolha racional[36], não teria muita "lógica", a primeira vista, a opção de respostas escolhidas pelos cotistas. Pois considerar tal fato um direito não seria uma "boa" justificativa para uma escolha pautada em interesses individuais.

Entretanto, observa-se que esse padrão de resposta corrobora com o argumento de justificativa para as cotas em que se defende a tese de que apesar de todos serem iguais perante a lei existe uma distorção em relação ao acesso a universidade e as cotas serviriam como mecanismo de solução desse problema, nesse caso as cotas é vista como um direito de reparação.

Mas será que realmente os cotistas estão alinhados com essa perspectiva? De verem nas cotas a possibilidade de alcançarem um direito? Para compreender melhor esse quadro de respostas fiz algumas análises correlatas a partir da estratificação das respostas em categorias de cursos.

[36] Ver ELSTER, Jon. Peças e engrenagens das Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Relume-Dumaré,1994

Dividi os cursos da UENF em três grupos segundo a relação candidato/vagas: cursos de alta concorrência aqueles no qual a média ficou entre 5 e 8 (caso dos cursos de Engenharia Civil; Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo; Engenharia de Produção e Medicina Veterinária). Os cursos de média concorrência, cuja média ficou entre 2 e 5 c/v (caso dos cursos de Ciência da Computação; Ciências Biológicas e Engenharia Metalúrgica e de Materiais). E os cursos de baixa concorrência que apresentam médias entre 0 e 2 c/v (caso dos cursos de Agronomia; Ciências Sociais; Zootecnia e todos os cursos de licenciaturas) de acordo com o quadro 4.3:

Quadro 4.7: Cursos e relação candidato/vaga

Curso	2008	2009	2010	Média	
Licenc. em Pedagogia	0,23			0,23	Baixa
Licenc. em Matemática	1	0,57		0,78	
Licenc. em Biologia	1,08	0,85		0,96	
Licenc. Em Física	1,23	0,8		1,01	
Zootecnia	1,14			1,14	
Licenc. em Química	1,13	1,57		1,35	
Ciências Sociais	2,17	1,97	1,37	1,83	
Agronomia	1,9			1,9	
Ciências Biológicas	2,25	2,56	1,7	2,17	Média
Ciência da Computação e Informática	3,36	2,6	2,96	2,97	
Eng. Metalúrgica-habilitação em Materiais	3,63	3,23	4,4	3,75	
Eng.de Produção	5,82	4,96	5,18	5,32	
Eng.Civil	3,87	8,2	4,27	5,44	Alta
Medicina Veterinária	5,53	6	4,93	5,48	
Eng.Exploração e Produção de Petróleo	5,7	9,85	7,16	7,57	
Geral	2,55	3,32	3,58	3,15	

Fonte: elaboração própria

A partir dessa classificação, observei que, entre os alunos de média concorrência, a justificativa do direito aparece em 2/3 das respostas dos entrevistados. O mesmo acontece entre os alunos de baixa concorrência em que um pouco menos de 2/3 dos entrevistas marcaram essa opção de resposta.Já entre os alunos dos cursos de “alta” concorrência a justificativa do

direito não é a mais frequente. Entre eles a resposta “ porque eu tinha medo de não passar se concorresse sem as cotas” foi a mais frequente. Esse resposta teria “lógica” essa resposta, uma vez que eles sabem “racionalmente” que as chances são menores num ambiente de maior concorrência. . Já entre aqueles que cursam cursos em que a concorrência é menor o argumento da possibilidade de não alcançarem êxito no vestibular não seria muito justificável, sendo a opção pelo direito o argumento mais frequente.

Nesse ponto, parece que os indivíduos seguem padrões de decisão racionalmente lógicos, no que se refere a predição do futuro, aspecto esse importante quando se trata de uma análise calcada na teoria da escolha racional.

Chama atenção, nesse caso, é que apesar das cotas agruparem indivíduos com perfis aproximados (carentes, negros, estudantes de escola pública), mesmo dentro desse grupo existe diferenças em relação a busca por determinadas carreiras. Mesmo com as cotas, indivíduos ainda tem dificuldade em acessar as cotas para cursos de maior concorrência.

Para compreender melhor esse aspecto - ligado à escolha- procurei cruzar as respostas dadas pelos alunos com o grau de escolarização dos pais.

Constatei que existe uma significativa diferença de grau de escolaridade dos pais daqueles que disputaram as vagas mais concorridas e daqueles que buscaram cursos de menor concorrência. Entre os alunos cotistas de rede pública, o percentual que afirmou que os pais possuem ensino médio completo foi maior entre os alunos dos cursos de alta concorrência (50% deles respondeu que os pais possuem ensino médio completo) do que dos alunos de média em 29% deles respondeu que a escolaridade dos pais é de ensino médio completo. Já entre os alunos dos cursos de baixa concorrência, apenas 10% responderam que os pais têm ensino médio completo. Entre estes alunos as respostas se concentram no ensino médio incompleto com 50% de respostas nessa categoria. E, quando se trata de ensino superior, apenas alunos dos cursos de alta concorrência afirmaram que os pais possuem esse nível de escolarização.

Entre os cotistas negros observa-se a mesma tendência, de uma maior escolarização entre os pais daqueles que disputaram vagas mais concorridas. Entretanto, no caso dos cotistas negros, a diferença entre os grupos não é tão acentuada.

Essas informações apontam para um aspecto importante em relação ao perfil dos alunos e suas opções de carreira. Estudo realizado na UFF também demonstrou a tendência de pais mais escolarizados no grupo de alunos dos cursos de alta concorrência (SILVA, BRANDÃO & MARINS, 2009, p.60).

A escolha da carreira não é alheatória, ela segue padrões. O fato dos pais dos alunos dos cursos de alta concorrência terem escolarização mais elevada que os demais demonstra o “peso” que a escolarização dos pais exerce sobre as carreiras e as possibilidades de sucesso dos filhos.

Em suas análises Silva, Brandão e Marins (2009) recorrem ao arcabouço teórico de Bourdieu para demonstrar como o sucesso escolar dos filhos está diretamente relacionado ao “nível cultural global” das famílias, levando a crer que quanto maior a escolarização dos pais, maiores as chances de que este capital cultural seja transmitido aos filhos e se reflita em seu rendimento escolar.

Mas, retomando a pergunta que guia esta investigação: Por que entre o grupo de alunos dos cursos mais concorridos, cujos pais têm maior grau de escolarização, a visão das cotas como um “direito” não é mais frequente? Por certo quando se fala em “direito” este corresponde a um aspecto amplo de possibilidades. Entretanto, ao direito remete a ideia de “justiça”, e só clama por justiça àqueles que se sentem injustiçados. O fato desses alunos estarem em cursos de elevado prestígio social, com um histórico familiar mais favorável que os demais cotistas, me leva a crer que eles não se sintam “injustiçados”, “necessitados” de um “direito”.

Dessa forma, ao acessar as cotas eles não as veem como um “direito” e sim como um mecanismo que facilita o alcance de seus anseios individuais. Se partirmos para a concepção do “homem plural” defendida por Lahire as respostas dadas pelos estudantes deve ser compreendida em função de suas múltiplas pertenças e filiações identitárias.

Colocando esse fato no contexto da sociedade brasileira veremos que a implantação das ações afirmativas no Brasil vem acompanhada de justificações. De acordo com Feres (2006) os argumentos em favor da ação afirmativa no Brasil seguem em principio os mesmos defendidos nos EUA, sendo que nos EUA os modos de justificação da ação afirmativa evoluíram e mudaram com o tempo e no Brasil eles se apresentam simultaneamente (FERES, 2006, p.55).

De acordo com Feres (2006) os argumentos se dividem em três ordens: reparação, diversidade e justiça social. O argumento da reparação e da diversidade segundo o autor são os que têm sido mais colocados no contexto brasileiro. A ideia de reparação justifica-se pelo passado em virtude do histórico da desigualdade no Brasil. Esse argumento tem sido levantado, principalmente, em favor da reparação dos danos causados pela escravidão dos negros e da dizimação dos índios (FERES, 2006, p.55). Entretanto, esse argumento é um tanto quanto complexo, pois a reparação seria feita não a quem de fato sofreu o dano, mas aos seus descendentes. E quem são os descendentes? Nesse caso, entramos no dilema sobre a questão racial no Brasil, a especificidade das relações raciais, dada a miscigenação que esbarra com a questão da identidade étnicarracial.

Quando os alunos justificam suas escolhas a partir do argumento de que estão pleiteando um “direito” eles estão, via de regra, também assumindo essa identidade, ou seja, a identidade daqueles que sofreram um dano e que precisam da reparação.

O argumento da diversidade é ainda mais complexo quando se trata do Brasil, mas tem sido frequentemente acionado para justificar as ações afirmativas. De acordo com Feres (2006, p.58):

> Podemos identificar pelo menos duas concepções de diversidade: uma essencialista e outra pragmática. A primeira, que é bem comum nos EUA, assume a existência de uma correlação entre cultura e raça e tem grande predileção pelo termo “etnia”, o qual funciona como instrumento de se racializar a cultura ou se culturalizar percepções raciais. A versão pragmática pode ser pensada por meio do conceito de modos de vida, ou seja, reconhecendo-se que em sociedade

> complexas há grupos de pessoas submetidos a modos de vida muito distintos (ribeirinhos,cablocos,sem-terra, boias-frias,favelados,etc).

Para Feres (2006) a utilização desse argumento para justificar as ações afirmativas no Brasil não é muito viável, dada às condições objetivas dos grupos que se beneficiariam da política. Pois em se tratando do acesso ao ensino universitário público, a ideia de grupos com culturas singulares em relação aos demais grupos da sociedade não seria muito factível, visto que para chegar a esse nível de ensino as pessoas obrigatoriamente já acumularam 11 anos de educação formal, o que de certa forma introduz um modelo cultural hegemônico (FERES, 2006, p.59).

Para Feres (2006) o argumento mais viável no contexto brasileiro seria o da justiça social, uma vez que os dados estatísticos que incluem a categoria raça/cor apontam para uma enorme desigualdade social entre os diferentes grupos de raça/cor. “O argumento da justiça social pode ser facilmente combinado ao da reparação, que no caso dos descendentes de africanos e indígenas no Brasil tem um apelo muito forte” (FERES, 2006, p.61).

Existe um forte embate entre duas correntes no que tange ao apoio ou não as cotas. Os argumentos que aparecem no campo teórico ou retórico acabam pulverizados na sociedade e os indivíduos se valem deles para justificar suas ações. Portanto, quando busco a opinião dos estudantes em relação à escolha pelas cotas devo entender que suas respostas estão impregnadas da força de penetração que tais argumentos têm no meio social. Por isso, certos perfis de indivíduos estão mais propensos a absorver o argumento do direito.

4.4 A UENF observada

Observa-se que de fato as cotas têm se mostrado uma possibilidade de acesso para um grupo de estudantes cuja chance de sucesso no vestibular não seria satisfatória num cenário sem cotas, principalmente em se tratando de carreiras mais concorridas. Mas, passada a porta do vestibular o que temos? As expectativas, a ansiedade, as dificuldades dos alunos para atingir a aprovação? As novas relações que se estabelecem? Amizades? Convívio? Como fica esse cenário no contexto do sistema de cotas? Busquei responder a esses questionamentos através de um trabalho de observação, participação e acompanhamento dos estudantes nas disciplinas de Cálculo I e de Sociologia I com o objetivo de observar de que forma o sistema de cotas afeta a rotina, a estrutura das aulas e o ambiente escolar.

O pesquisador Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto (2006) realizou uma etnografia das cotas para negros na UERJ. O autor fez um trabalho etnográfico entre os cursos considerado de elevado prestígio social (Medicina, Direito, Odontologia) e aqueles que antes das cotas detinham o maior número de alunos pretos e pardos, que no caso da UERJ eram Pedagogia e Ciências Sociais. O que levou o autor as seguintes conclusões:

> Nos cursos de “prestígio social”, como medicina, nos quais se concentram os alunos oriundos dos estratos sociais mais elevados, em que ocorre maior concorrência para o ingresso na carreira, as representações acerca do mérito individual exercem forte pressão sobre os agentes na definição de suas identidades sociais e acadêmicas. Isso faz com que a identidade de cotista, e mesmo de “preto” ou “pardo” em alguns casos, seja ignorada em prol da adoção de um individualismo meritocrático. Já nos cursos de menor “prestígio social”, como pedagogia, a implantação das cotas levou à incorporação da identidade de “cotista” e seus pares simbólicos, “negro” e “carente”, como parte do universo de classificação acadêmica. Isso permitiu a constituição de redes de solidariedade e de distribuição de recursos acadêmicos e profissionais que permitem trajetórias sociais diferenciadas. (PINTO, 2006, p.162)

Em relação a esse fato, temos o estudo de Renato Emerson dos Santos (2006) que apontou para outro fenômeno o da “invisibilização” dos cotistas. De acordo com esse estudo, na UERJ antes da implementação das cotas foi pensado um plano de mudanças para adequação às cotas. Entretanto, a partir

da implementação, esse plano foi abandonado em virtude da escassez de recursos e também por falta de iniciativas internas para promover mudanças. No plano, estavam previstos não só recursos financeiros, mas também mudanças institucionais que necessitariam do apoio de toda a comunidade acadêmica (docente, discente e servidor técnico-administrativos). Mas, devido a posições internas contrárias as cotas o que foi feito foi a adoção da medida de "invisibilização" dos alunos cotistas.

> Essa invisibilização, que a primeira vista (e nos discursos da direção da universidade) aparece como uma saudável medida contra a estigmatização dos alunos em seu cotidiano, tem como efeito colateral a recomposição das identidades coletivas dos alunos ingressantes." (SANTOS,2006,p.126).

E na UENF? O que acontece com os cotistas? O que foi feito para recebê-los? Para responder a essas perguntas ingressei em meio aos calouros das disciplinas introdutórias de duas áreas, a engenharia e a ciências sociais com a finalidade de observá-los.

A incursão nas aulas das duas disciplinas me levou a ambientes e prognósticos bem diferenciados no que tange ao contexto da universidade e as diferentes áreas de estudo. Tal fato não significa novidade, uma vez que alguns estudos têm apontando para essas diferenças. De acordo com Pinto (2006)

> Na etnografia que realizei entre 1995 e 1997 dos cursos de medicina e música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e de história e ciências sociais da Universidade Federal Fluminense (UFF), pude demonstrar como as relações de poder se estruturavam nas práticas acadêmicas dessas universidades a partir do controle hierárquico dos critérios de validação da verdade que mediavam a "intertextualidade interpretativa" entre os saberes transmitidos oralmente pelo professor e aqueles objetivados em textos escritos. Em cada curso, essas relações de poder eram atravessadas por complexos, e por vezes contraditórios, sistemas de valores e representações que definiam as identidades acadêmicas e profissionais dos cursos em questão. Por exemplo, enquanto os cursos de história e de ciências sociais definiam o mérito com base na exibição performática de capacidades especulativas e críticas, de preferência aliada a uma aguda consciência de responsabilidade política e social; no curso de medicina o mérito era visto como uma *performance* de habilidades técnicas aliada a um saber enciclopédico, podendo ser representado como uma expressão tanto do esforço e da disciplina quanto da genialidade individual.(PINTO, 2006, p.141)

Ao observar o cotidiano e a dinâmica das aulas nessas disciplinas o objetivo não é exatamente buscar as relações de poder e hierarquia, mas sim compreender de que forma esses ambientes absorvem a entrada de estudantes cotistas e em que medida as relações estabelecidas em sala de aula perpassam o contexto da política de cotas.

Ás 8:00 horas em ponto tem início à aula de Cálculo I. Isso quando o professor não resolve antecipar a aula em uma hora; são duas horas, ou às vezes três horas de aula sem intervalo, três vezes por semana com possibilidade de aula extra. O professor começa a desenvolver os cálculos e fórmulas no quadro numa velocidade considerável, quando termina de preencher o último espaço vazio do quadro ele já pede permissão para apagar. Os mais velozes dão a permissão, enquanto outros, constrangidos, se calam e ficam sem copiar, recorrendo no final da aula aos cadernos dos colegas. Uma pequena distração pode significar perder o conteúdo colocado no quadro. Ao fim de um conteúdo começa-se a explicação, que não dura muito tempo. O professor pergunta se há dúvidas, mas poucos de arriscam a perguntar.

Quando indaguei se, realmente, estavam compreendendo, muitos responderam que não tinham dúvida porque não haviam entendido nada. Poucos são os instantes de descontração, a disciplina e a formalidade fazem parte desse universo.

Acompanhar a rotina das aulas de Cálculo exige disciplina e atenção; a impressão que se tem é de que se trata de uma avalanche. Quando indagamos o professor acerca dessa velocidade, ele afirmou que: havia muito conteúdo para ser passado e pouco tempo, uma vez que o calendário da universidade tem muitos eventos e feriados. Dessa forma, se não apressasse a aula ele não conseguiria passar todo o conteúdo.

Passar todo o conteúdo parece ser a principal preocupação do professor. Quanto à aprendizagem? Essa parece depender do esforço individual do aluno. Outro fato relatado pelo professor é que grande parte do conteúdo que ele estava passando já era para os alunos saberem, porque era matéria do ensino médio.

A escolha para acompanhar essa disciplina não foi aleatória, parece que é nela que ocorre a verdadeira seleção, podendo-se considerá-la o termômetro dos que entraram na universidade, afloram no ambiente as deficiências, principalmente da matemática, tão colocada em evidência em nossa sociedade.

O argumento de que os cotistas não iam conseguir acompanhar o curso pelas suas deficiências, assim como o argumento de que é necessário melhorar o ensino médio para aumentar a possibilidade dos estudantes de escolas públicas entrarem na universidade aflora no ambiente de sala de aula. Nos relatos dos estudantes é comum a reprodução do jargão de que eles têm deficiências do ensino médio.

A coordenadora do curso de Engenharia Civil declarou em entrevista que o nível dos alunos vem caindo muito; eu indaguei se foi por causa das cotas, ela disse que não, que o fracasso é geral. O mesmo discurso foi encontrado com o coordenador da disciplina de Cálculo I. Ele afirmou que os estudantes não veem com uma boa formação do ensino médio e que eles estudam pouco, dedicam-se mais as festas do que aos estudos.

Esse fato também é compartilhado pelos estudantes quando perguntados sobre o motivo das dificuldades encontradas no curso. Grande parte alega que estudam pouco e que deveriam estudar mais. Essa opinião também vem acompanhada de outras alegações como não ter uma boa base de ensino médio e dificuldades financeiras. Entretanto, estudar pouco ou muito sempre é um dado subjetivo. Quantas horas de estudo seriam suficientes? Estudar até aprender a matéria? Ver todo o conteúdo? A impressão que temos é que as respostas estão impregnadas de uma visão compartilhada de que sempre é o aluno que estudou pouco. Além da dificuldade de reconhecer o fracasso como fruto de uma conjuntura, esse fato aponta para um cenário de culpabilização do indivíduo pelo seu fracasso.

O argumento de que a partir das cotas a universidade perderia seu posto de excelência do saber, apesar de não ser explicitamente narrado pelo corpo docente, fica aparente na metodologia utilizada pelos docentes. Haja vista, o nível de reprovação nas matérias introdutórias, que parece substituir o vestibular no papel de selecionar os alunos. Dos quarenta e nove matriculados

na turma de cálculo I que acompanhamos, dezessete desistiram. Dos que ficaram apenas quatorze obtiveram nota acima da média (que é seis) e os outros dezesseis foram para a prova final.

Acompanhando um dia de avaliação pude perceber o drama dos estudantes. Vimos alunos saindo chorando da sala, alunos em que a sensação de fracasso era visível. Em conversa com alguns deles perguntamos o por que do fracasso e encontrei as seguintes respostas: "sempre fui ruim em Matemática"; "não era muito bom em Matemática" " estudei muito para a prova, mas a lista era mais fácil que a prova"; "é difícil acompanhar as aulas porque no ensino médio era diferente".

Essa apreensão não era apenas no dia de prova, durante as aulas a sensação de fracasso também era frequente. O professor termina de fazer um "gráfico" e "função" no quadro e diz: "por enquanto essas seis funções são as que vocês precisam". Os alunos riem e dizem: "Por enquanto?!" Um aluno diz que a nota será negativa, outro que irá tirar zero. Nesse momento os alunos em geral questionam a dificuldade da matéria e o professor ri. Os alunos insistem no assunto de reprovação e o professor diz que tem aluno que não vai à aula e tira dez na prova. Esse fato demonstra o "culto ao brilhantismo" colocado por Bourdieu (2007) em que há uma tendência a naturalização das habilidades a partir da perspectiva do "dom". De acordo com Bourdieu (2007, p.242) a matemática parece exigir talento e dom e, de outro, matérias como a geografia (e em menor grau, a história), as ciências naturais e as línguas vivas que requerem sobretudo trabalho e estudo.

Esse imaginário de fato pode ser observado quando se vê acima as respostas dadas pelos alunos sobre o fracasso na disciplina "sempre fui ruim em matemática", ou seja, não tenho dom. O dom sendo algo natural é imodificável, vai buscar outra carreira porque aqui não é o seu lugar.

E quanto ao cenário das cotas? No processo de discussão sobre as ações afirmativas temos o debate sobre as medidas que devem ser implementadas junto com as cotas para que de fato elas sejam eficazes. De acordo com Zoninsein (2006):

> Deve-se ter em mente que qualquer que seja a forma dos programas de AA para o ensino superior será

> necessário investir uma quantidade significativa de recursos em atividades múltiplas: recursos acadêmicos adicionais para lidar com a qualificação incompleta dos beneficiários mais pobres; recursos adicionais para o processo de seleção e aconselhamento dos beneficiários da AA; auxílio financeiro para aqueles que são incapazes de arcar com as despesas da educação universitária, inclusive livros, suprimentos, habitação, alimentação e a perda eventual dos rendimentos, resultante do trabalho e do tempo anteriormente alocado para ajudar a família dos beneficiários" (p.72)

Na UENF, apesar de haver o auxílio financeiro através da bolsa de cotas em que os estudantes recebem uma quantidade mensal de R$300,00 durante toda a vigência do curso- pago com recursos do Fundo de Combate à Pobreza em atendimento a lei de cotas, não há nenhuma medida direcionada especificamente para o aluno cotista em relação ao apoio pedagógico. O que se verifica é que também na UENF fez-se a opção pela "invisibilização" dos cotistas.

É frequente ouvir de professores e alunos que não há um tratamento diferenciado aos cotistas porque ninguém sabe quem é cotista. Tal fato parece um "tabu", se você descobrir um cotista é melhor fingir que não sabe. Indagando alguns estudantes no corredor antes de entrarem na sala de aula se eles eram cotistas ou se conheciam algum colega cotista, o grupo entreolhava entre si e falavam "fulano é cotista?" "E fulano? É cotista?" "Não sabemos quem é cotista" "Tem que perguntar para fulano".

Pesquisa realizada na UERJ também apontou para esse dado. Segundo Pinto (2006) os professores

> ...também se mostravam relutantes em fazer uma avaliação categórica do desempenho dos cotistas, pois na situação pedagógica da sala de aula eles não sabem quem é ou não cotista, pela impossibilidade de dissociar os efeitos das cotas de outros fatores estruturais que estão afetando a universidade, e pelo alto teor polêmico e político do assunto".(PINTO, 2006, p.7)

Ao contrário do que se vê com os alunos de Cálculo I, nos corredores do prédio onde ocorrem as aulas de Ciências Sociais é comum encontrarmos alunos sentados nos corredores aguardando o professor em atraso.

Nas aulas de Sociologia o professor chega no horário marcado. As aulas seguem uma dinâmica diferente, enquanto na disciplina de Cálculo I o professor é quem comanda a aula, na Sociologia I a aula é organizada em seminários. O professor só ministra aula expositiva no primeiro dia. A partir de então ele divide o conteúdo entre os alunos, e cada dupla fica responsável por ministrar um seminário, ou seja, expor o que entenderam do texto do qual ficaram responsável por ler e apresentar. O que é bem comum nos cursos de Ciências Sociais como relata Kant de Lima (1997) nesses cursos as aulas têm aparência informal e se realizam, muitas vezes, em forma de seminários e discussões em grupo.

Nessa dinâmica o restante da turma também deve fazer a leitura do texto do seminário que será apresentado pelos colegas. Entretanto, muitos não fazem a leitura, como relatado pelos próprios estudantes. Quando indagamos o motivo pelo qual não fizeram a leitura disseram que são muitas disciplinas com uma carga de leitura semanal muito grande, e que priorizam a leitura dos textos que vão apresentar (nas outras disciplinas normalmente os alunos também tem que apresentar seminários).

Durante a exposição dos alunos o professor faz várias intervenções buscando deixar clara a proposta do autor do texto. O professor também faz abertura para questionamentos, e assim como na disciplina de cálculo poucos se manifestam.

Quando questionei os alunos sobre as indagações, tivemos respostas ligadas a falta de leitura, o que os deixavam desinformados do que estava ocorrendo na aula, impossibilitando assim a participação. E também respostas ligadas ao constrangimento de fazer alguma pergunta “idiota”, e sofrer punições.

Segundo os estudantes o professor distribui pontos de participação positivos e negativos. Os pontos positivos são calculados a partir da participação que inclui assiduidade, pontualidade, intervenções e perguntas as quais o professor julga adequadas. E os pontos negativos incluem fatores como: faltas, idas frequentes ao banheiro, chegar atrasado e intervenção e

perguntas as quais o professor julga inadequadas. De acordo com estudo[37] realizado por Kant de Lima (1997) dá-se muito valor a "participação" na avaliação dos alunos dos cursos de Ciências Sociais "..fórmula que tentava aferir o grau de interesse e de aprendizagem do aluno através de seu desempenho oral em aulas e seminários. Os trabalhos escritos eram também base para a avaliação, mas um de seus critérios mais importantes de julgamento era a dose de "criatividade" que apresentavam" (LIMA,1997,p.20).

Assim como relatado por Kant de Lima (1997) na disciplina de Sociologia I a composição da nota inclui o seminário, uma prova (que geralmente é oral) e a nota de participação, sendo essa também um fator de peso importante. A partir dessas notas o aluno deve obter a média (seis); quando ele não atinge a média é feita uma recuperação através de uma prova oral. A reprovação também é frequente nessa disciplina, além da desistência. A turma iniciou com 22 alunos, 15 concluíram e desses 4 foram reprovados.

Quando perguntamos sobre a maior dificuldade do curso, grande parte respondeu que é a falta de hábito de leitura e que possuem pouco apoio da instituição (nesse caso eles se referem especificamente ao CCH, local onde está lotado o curso). Afirmam que há muitas disputas internas (conflitos entre professores) que prejudicam o curso e tiram o estímulo pela profissão, esse seria um dos motivos da desistência.

Assim como Pinto (2006) observou uma diferença entre os sistemas de valores e representações que definem as identidades acadêmicas e profissionais dos cursos de Medicina da UFRJ e de História e Ciências Sociais da UFF, na UENF também pude observar nítidas diferenças entre as duas áreas estudadas.

No curso de Ciências Sociais da UENF a visão de mérito não foge ao encontrado na UFF, haja vista a própria dinâmica das aulas, apresentação de seminários e avaliações orais em que é exigido do aluno forte capacidade de expressão oral e articulação.

[37] Kant de Lima em "A antropologia da academia: quando os índios somos nós"relata sua experiência enquanto aluno de pós-graduação nos Estados Unidos no final da década de 1970.

Já entre os alunos de Engenharia o que se cobra é a “genialidade” para o cálculo matemático, como já citado alhures uma espécie de “dom” natural.

Entretanto, apesar das diferenças em relação a visão do mérito entre as duas áreas, observamos que as disciplinas introdutórias tem ocupado o papel de seleção que antes era dedicado ao vestibular.

No contexto das cotas, mesmo com a abertura da universidade para indivíduos cuja trajetória acadêmica perpassa por escolas públicas, muitas vezes de má qualidade, contextos de dificuldades financeiras que impedem a realização de cursos extracurriculares (Línguas, Informática e outros) que poderiam minimizar as insuficiências de sua formação escolar. O que se observa é que permanece o intuito de manter a universidade com um “padrão” de aluno que os membros do corpo acadêmico julgam “ideais”. Dessa forma, as exigências em relação a performance mantém-se inalteradas e até mesmo são elevadas mesmo sabendo das trajetórias e dificuldades do corpo discente.

O que me leva a concluir que a medida de “invisibilização” não é apenas uma proteção contra o preconceito e estigmatização do aluno cotista, e sim uma medida de proteção à visão de mérito defendida e cultivada dentro da universidade.

V. O UNIVERSO SOCIAL: PONDERAÇÕES A RESPEITO DA RETÓRICA SOBRE AS COTAS

Nascemos fracos, precisamos de forças; nascemos desprovidos de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação.

Jean-Jacques Rousseau[38]

Neste capítulo trabalho com as informações coletadas no survey exploratório aplicado a um grupo de alunos cotistas. As informações foram coletadas através de um questionário aplicado a 70 alunos cotistas num universo de 358 alunos no total (desses, 277 são cotistas da rede pública; 78 cotistas negros; 2 indígenas e 1 deficiente) com matricula ativa em 05/05/2010 segundo informações da Secretaria Acadêmica/SECAD. O questionário continha 31 perguntas e foi aplicado através de e-mail. Enviamos o questionário por e-mail para todos os alunos cotistas do grupo, obtendo respostas de 72 alunos, sendo 55 cotistas de rede pública e 17 cotistas negros. Por se tratar de um survey exploratório os dados apresentados nas tabelas estão em número absolutos, considerando que não foi feita amostra estatística.

Dentro do grupo de alunos que responderam o questionário trabalhei com as respostas de alunos dos 13 cursos de graduação presenciais da UENF (o curso de Administração Pública à época da pesquisa ainda não existia) e dos 2 cursos da modalidade à distancia. Trabalhei também as respostas de alunos cotistas das modalidades “rede pública” e “cotas para negros”.

O que norteia a composição do questionário e análise posterior é a perspectiva de compreender os aspectos subjetivos presentes no pensamento e nas ações daqueles que vivenciam no cotidiano a implementação da política, a fim de lançar luz à problemática levantada nesse trabalho.

[38] Fonte: Emílio, livro I, p.10

5.1 Concepções sobre a problemática da carência

Do total de alunos cotistas matriculados na UENF - 57,5% são mulheres e 42,5% homens. Entre os que responderam o questionário 62,5% era de mulheres e 37,5% homens. Esse dado demonstra a tendência atual de um maior número de mulheres no ensino superior. Em 2010, 57% do total de matrículas no ensino superior eram de mulheres (MEC/INEP, 2010).

Entretanto, apesar de se constatar um maior número de mulheres entre os cotistas, observa-se que a estratificação em relação à carreira permanece. Existe, ainda, apesar das mudanças, um perfil de carreiras masculinas e femininas. Nos cursos de engenharia, do total de cotistas matriculados apenas 39,86% são mulheres. Já nos cursos de licenciatura 85,36% são mulheres, o que demonstra que a carreira de professor ainda é uma carreira "feminina" e a de engenheiro uma carreira "masculina".

Embora os alunos cotistas necessitem comprovar "carência", o que de certa forma, homogeniza o perfil social deles. Observa-se que há algumas diferenças significativas no que tange a renda familiar, principalmente, quando segregados por modalidade de cotas e categoria de cursos.

Quadro 5.1: Resposta sobre renda familiar dos alunos cotistas

Renda	Total de alunos	Cotista rede pública	Cotista negro
Até 1 salário mínimo	4	3	1
De 1 a 2 salários mínimos	23	15	8
De 2 a 3 salários mínimos	20	15	5
De 3 a 5 salários mínimos	15	12	3
De 5 a 7 salários mínimos	6	6	0
De 7 a 10 salários mínimos	2	2	0
Mais de 10 salários	0	0	0
Total	70	53	17

Fonte: elaboração própria

De acordo com o quadro 5.1 pode-se observar que há uma significativa diferença de declaração de renda familiar entre os cotistas de "rede pública" e os "cotistas negros". Enquanto, entre os "cotistas de rede pública" 45 dos 53 entrevistados declararam renda na faixa de 1 a 5 salários mínimos entre os "cotistas negros" todos os 17 entrevistados estão nessa faixa. Outrossim, o mais significativo das informações é que quase a metade dos cotistas negros entrevistados declararam renda de 1 a 2 salários mínimos. Contudo, quando

analisando uma faixa de renda mais alta, de 5 a 10 salários mínimos, os "cotistas de rede pública" representam 22,6%, enquanto que entre os "cotistas negros" não houve representantes nessa faixa de renda.

A renda das famílias, sem dúvida, é um indicativo importante para medir as oportunidades de acesso a bens materiais e culturais dos indivíduos. Pensando em termos de classe social, seria ilusório afirmar que as diferenças de renda entre os dois grupos de cotistas não se apresentam de forma significativa a ponto de demarcar uma hierarquia entre os dois grupos. Entretanto, se nos reportamos à questão racial, a diferença de renda entre os dois grupos faz bastante sentido. Pois, como afirma Guimarães (2002) a categoria "classe" é insuficiente para dar conta da pobreza dos negros no Brasil.

O fato de haver uma diferença em termos de renda dos dois grupos também pode ser significativo para pensar o argumento, por ora levantado, de que as cotas sociais ou para escola pública seriam suficientes para beneficiar os negros.

Conforme fiz no capítulo anterior dividi os estudantes de acordo com a concorrência de cada curso (categorias de alta, média e baixa concorrência). Entre os alunos dos cursos de alta concorrência é possível verificar uma concentração de renda em níveis mais elevados do que entre os dos cursos de baixa concorrência. Já o perfil dos cursos de média concorrência, aproxima-se mais do de alta do que do de baixa. Esse dado é bastante expressivo, porque mais uma vez demonstra que a atração por cursos de menor prestígio social e em consequência menor remuneração é maior entre os grupos de menor renda, o que de certa forma contribui para continuidade do ciclo de desigualdades sociais. E também como coloca Bourdieu (2007,p.296) pode está sinalizando para uma mobilidade controlada, em que o acesso a determinadas carreiras é controlado em virtude da perpetuação da estrutura de relações de classe.

Quadro 5.2: Resposta sobre renda familiar dos alunos cotistas segundo concorrência dos cursos

Renda	Alta	Média	Baixa
Até 1 salário mínimo	1	0	5
De 1 a 2 salários mínimos	3	4	14
De 2 a 3 salários mínimos	7	6	6
De 3 a 5 salários mínimos	5	4	7
De 5 a 7 salários mínimos	4	1	1
De 7 a 10 salários mínimos	2	0	0
Mais de 10 salários	0	0	0
Total	23	15	33

Fonte: elaboração própria

Além das informações sobre renda, os dados sobre as profissões que os pais exercem também são importantes para conhecer o perfil dos alunos cotistas. Esses dados podem indicar se de fato as cotas estão servindo para romper a barreira social que impede o acesso a universidade de filhos das classes mais pobres da sociedade brasileira.

Estudo realizado por Pastore e Silva *apud* Silva, Brandão e Marins (2009) classificam as 300 categorias ocupacionais definidas pela PNAD/IBGE de 1996 em seis grupos, definidos em: Baixo-inferior (trabalhadores rurais não-qualificados- pescadores, agricultores autônomos etc.); Baixo-superior (trabalhadores urbanos não-qualificados – empregados domésticos, ambulantes, trabalhadores braçais, serventes, vigias etc.); Médio-inferior (trabalhadores qualificados e semi-qualificados – motoristas, pedreiros, mecânicos, carpinteiros etc.); Médio-médio (trabalhadores não manuais – auxiliares administrativos, profissionais de escritório, pequenos proprietários etc.); Médio-superior (profissionais de nível médio e médios proprietários – administradores e gerentes, encarregados, chefes de serviço público etc.) Alto (profissionais de nível superior e grandes proprietários – empresários, professores de nível superior, advogados, médicos, oficiais militares etc.).

A partir desse quadro analisei as respostas dos entrevistados em relação à profissão dos pais. Entre os cotistas da rede pública observa-se que 34% dos pais exercem profissões classificadas nas categorias baixas. Somando as baixas com a média-inferior teremos 66% dos pais. Esse dado demonstra que se de fato estes estudantes concluírem o ensino superior e

conseguirem ingressar no mercado de trabalho para exercer a profissão de formação, eles estarão ascendendo em relação aos pais na estrutura profissional e social.

Analisando a profissão das mães, constata-se que 36% delas, não trabalham fora, foram classificados pelos alunos como “do lar” ou “dona de casa”. E entre as que trabalham, a maior parte, 28% estão nas categorias baixas.

Quadro 5.3: Profissões dos pais dos alunos cotistas da rede pública

Pai	Frequência	Categorias
Agricultor	2	Baixo-inferior 17%
Autônomo	4	
Lavrador	1	
Pecuarista	1	
Porteiro	2	Baixo-Superior 17%
Vendedor	3	
Vendedor de Picolé	1	
Vigia Noturno	1	
Zelador	1	
Alfaiate	1	Médio-inferior 32%
Eletricista	3	
Lubridificador	1	
Marceneiro	2	
Motorista	4	
Operador de máquinas	1	
Pedreiro	2	
Vidraceiro	1	
Comerciante	2	Médio-médio 6,4%
Representante Comercial	1	
Funcionário Público	3	Médio-Superior 14,8%
Pastor	1	
Policial Militar	1	
Resgatista	1	
Técnico em Patologia	1	
Médico Veterinário	1	Alto 2,1%
Aposentado	5	Não se enquadra
Total	47	

Fonte: elaboração própria

Quadro 5.4: Profissões das mães dos alunos cotistas da rede pública

Mãe	Frequência	categorias
Agricultora	1	Baixo-Inferior 4%
Autônoma	1	
Auxiliar de serviços gerais	5	Baixo-superior 24%
Copeira	1	
Diarista	1	
Merendeira	1	
Servente	1	
Doméstica	3	
Cabelereira	1	Médio-Inferior 6%
Costureira	1	
Cuidadora	1	
Educadora de creche	1	Médio-inferior 8%
Secretária	3	
Funcionária Pública	1	Médio-superior 14%
Professora	5	
Técnica de Enfermagem	1	
Médica Veterinária	1	Alto 2%
Dona de casa	18	Não trabalha
Pensionista	1	Não se enquadra
Estudante	1	
Desempregada	1	
Total	50	

Fonte: elaboração própria

Entre os cotistas negros, constata-se um quadro muito próximo dos cotistas de rede pública, onde a maior concentração também está no médio-inferior, com trabalhadores qualificados e semi-qualificados, exercendo profissões que exigem baixa escolaridade. O que diverge, entre os dois grupos, é que entre os cotistas negros há uma menor proporção nas faixas baixas e nenhuma representação na faixa alta.

Entre as mães, também se constata um elevado número que não trabalha. E entre as que trabalham a maior concentração também está nas categorias baixas. Entretanto, entre as mães dos cotistas negros encontrei uma porcentagem com ensino superior.

Quadro 5.5: Profissões dos pais dos alunos cotistas negros

Pais	Frequência (%)	Categorias
Lavrador	1	Baixo-inferior 6,6%
Vendedor	1	Baixo-Superior 6,6%
Caldeireiro	1	Médio-inferior 59,9%
Pedreiro	1	
Carpinteiro	1	
Motorista	2	
Antenista	1	
Eletricista	1	
Padeiro	1	
Mestre de obras	1	
Metalúrgico	1	Médio-Superior 13,2
Técnico em telecomunicações	1	
Aposentado	2	Não se enquadra
Total	15	

Fonte: elaboração própria

Quadro 5.6: Profissões das mães dos alunos cotistas negros

Mães	Frequência	Categorias
Autônoma	1	Baixa-inferior 5,9%
Costureira	1	Baixa-superior 23,6%
Acessorista	1	
Garçonete	1	
Doméstica	1	
Professora	2	Média-superior 11,7%
Assistente Social	1	Alta 11,8%
Bibliotecária	1	
Aposentada	2	Não se enquadra
Dona de casa	4	Não trabalha
Total	17	

Fonte: elaboração própria

Conjugando as informações sobre a profissão dos pais dos alunos cotistas com o grau de escolaridade, pode-se inferir que a maior parte se

concentra nos níveis de categorias profissionais baixos em razão da maior parte também terem apenas ensino fundamental incompleto e completo.

Quadro 5.7: Escolaridade dos pais dos alunos cotistas de rede pública

Escolaridade	Pai	Mãe
ensino fundamental incompleto	22	14
ensino fundamental completo	9	0
ensino médio incompleto	2	5
ensino médio completo	17	23
ensino superior incompleto	0	0
ensino superior completo	2	5
pós-graduação	0	0

Fonte: elaboração própria

Como demonstra o quadro 5.7, os pais dos alunos cotistas de rede pública concentram a escolaridade nas faixas de ensino fundamental incompleto e ensino fundamental completo, com 22 nessa faixa. Depois teremos uma concentração em ensino médio completo. Com ensino superior, temos apenas 2 pais. Já entre as mães, observa-se uma concentração maior em ensino médio completo, assim como também se constata, que elas têm uma representação maior, em relação aos pais, na faixa de ensino superior completo.

Entre os cotistas negros tem-se, mais uma vez, uma concentração nas faixas de ensino fundamental incompleto e ensino médio, e nenhum com ensino superior completo. Entre as mães, tem-se uma distribuição maior entre todas as faixas de escolaridade.

Quadro 5.8 : Escolaridade dos pais dos alunos cotistas negros

Escolaridade	Pai	Mãe
ensino fundamental incompleto	6	4
ensino fundamental completo	1	3
ensino médio incompleto	1	2
ensino médio completo	8	5
ensino superior incompleto	0	1
ensino superior completo	0	2
pós-graduação	0	0

Fonte: elaboração própria

Para além da análise desse perfil, em que os pais dos alunos cotistas têm em média uma baixa escolarização, e que talvez em função disso ocupem posições no mercado de trabalho desvalorizadas e mal remuneradas. Podemos analisar como este conjunto de fatores influi na formação dos alunos.

Como coloca Bourdieu (2007) a escola está propensa a valorizar o acúmulo de capital cultural. Entretanto, este bem, tende a concentrar-se nas mãos daqueles que detém os meios para dele se apropriarem. O capital cultural compreende a frequência ao teatro, a concertos, a museus, acesso a livros e bibliotecas. Eventos esses que dependem sobremaneira de recursos financeiros, principalmente, em se tratando do Brasil. Desse modo, o volume de capital dessas camadas mais pobres não é suficiente para enfrentar o desafio de concluir com êxito o curso superior. Fato esse importante, uma vez que sabemos que o capital cultural é valorizado e estimado, principalmente, pelo corpo docente das universidades.

Mas apesar de sabermos, que pelo fato dos alunos cotistas não terem acesso a determinados bens culturais, assim como também a uma educação de alta *performance*, eles entram com desvantagem em relação aos não cotistas na universidade. Entre eles, permanece a crença que dentro da universidade são todos iguais e que basta se esforçar e estudar para se ter “sucesso”.

5.2 Concepções sobre a problemática da permanência

Além do acesso a universidade, outro fator importante para ser pensado e estudado é a permanência dos alunos. Inclusive um dos argumentos colocados como empecilho para o sistema de cotas é que não basta criar uma política de entrada é necessário assegurar a permanência.

Entrar na universidade pode significar romper uma importante barreira, que a partir das ações afirmativas, tem sido mais facilmente alcançada. Entretanto, tem-se de convir que diante de toda a resistência que essa política

vem sofrendo, a vida na universidade, para os egressos do sistema de cotas, não deve ser muito simples.

Desde o início da implementação do sistema de cotas, a UENF vem tentando assegurar bolsas para os alunos cotistas. Atualmente 100% dos alunos cotistas possuem bolsas. Aliás, bolsa não é um problema para UENF, atualmente quase 50% dos alunos da UENF possuem algum tipo de bolsa. Há duas vertentes de oportunidades: uma baseada em critérios de carência socioeconômica, outra baseada em mérito acadêmico. Os alunos carentes têm duas possibilidades de auxílio: o auxílio a cotista ou a bolsa de apoio acadêmico, ambos no valor de R$ 300 mensais. Já as bolsas baseadas em desempenho acadêmico são de várias modalidades: Iniciação Científica, Iniciação Tecnológica, Iniciação à Docência, Extensão e Monitoria.

O aluno cotista também tem a possibilidade de conciliar a bolsa de cotas com outras modalidades de bolsas baseadas em desempenho acadêmico. Dos 70 alunos que responderam a pergunta sobre a bolsa, 18 afirmaram acumular bolsa. Entre os cotistas de rede pública 12 responderam que possuem além da bolsa de cotas, bolsa de Iniciação Científica, e 1 bolsa de Extensão. Entre os 17 cotistas negros que responderam ao questionário 5 possuem além da bolsa de cotas, bolsa de Iniciação Científica.

Exceto essa ajuda econômica os alunos cotistas da UENF não encontram nenhum outro tipo de auxílio, seja pedagógico, social ou psicológico além daquele que já era destinado a todos os alunos.

O auxílio financeiro, entretanto, não parece ser o suficiente visto que um terço dos alunos cotistas que responderam a pesquisa afirmaram que a maior dificuldade em estudar na UENF está em bancar as despesas financeiras. Em segundo lugar está a dificuldade em passar nas matérias. Dentre as respostas dos alunos observa-se uma conjugação entre as dificuldades econômicas e as dificuldades relativas ao estudo. Outro ponto também citado é a dificuldade em conciliar a pesquisa com os estudos. Como a maior parte das bolsas baseadas em mérito estão associadas a pesquisa, conseguir uma bolsa envolve maior ganho econômico, mas também mais dedicação tanto aos estudos (porque a manutenção da bolsa depende da manutenção do coeficiente de rendimento) como tempo para dedicarem a pesquisa.

A análise sobre a dificuldade nas matérias pode ser melhor visualizada quando conjugada com a respostas dos alunos sobre a reprovação. Entre os entrevistados cotistas de rede pública mais de 2/3 afirmaram já ter sido reprovados em alguma matéria e entre os cotistas negros o número dos que afirmaram já ter sofrido reprovação foi ainda maior, chegando a quase a 90% dos entrevistados.

Entretanto, a análise sobre a reprovação deve ser feita com bastante ponderação. Como não temos dados sobre reprovação entre os alunos não cotistas esse não é um dado estatístico é apenas uma resposta dada por um grupo de alunos que responderam aleatoriamente o questionário, não posso inferir sobre o impacto desse dado de forma geral para avaliar a questão do desempenho. O que se pode inferir da análise é que há um número significativo de alunos que responderam positivamente acerca de reprovações em disciplinas. Tal fato não deixa de ser preocupante, e deve servir como norte para pensar sobre o desempenho desses estudantes. Inclusive deve ser pensado do ponto de vista institucional, pois, diante do quadro de "individualização do fracasso" que domina a sociedade atual, o fato de reprovarem deve ser melhor contextualizado. Vejamos a que os alunos atribuem às dificuldades:

Quadro 5.9: Motivo das dificuldades

Obs: os alunos puderam marcar mais de uma opção

Qual o motivo das dificuldades? (podem marcar mais de uma alternativa)	cotistas de rede pública	Cotista negro
Eu estudo pouco, deveria estudar mais.	8	6
Os professores não são compreensivos, cobram demais.	15	5
Eu não tive uma boa base de ensino médio.	29	11
A minha família não tem boas condições financeiras.	17	4
Eu não possuo bolsa.	0	0
Outro	5	0

Fonte: Elaboração própria

De início, observa-se a dificuldade sendo atribuída a pouca dedicação aos estudos. Uma parcela menor dos cotistas de rede pública, em relação aos cotistas negros, afirma estudar pouco. Nessa resposta está a relação feita entre esforço individual e "sucesso". Entretanto, a maior concentração está na

resposta associada a um ensino médio deficitário - o problema é que não tivemos uma boa base de ensino médio, dessa forma, temos dificuldades. De certa forma, essa resposta corrobora com o que ouvi de professores e alunos. Muitos afirmaram que os alunos que não tiveram uma boa base no ensino médio, tem mais dificuldade para acompanhar as disciplinas, uma vez que muitas delas (principalmente a matemática) requer um acúmulo de conhecimento que vem desde o ensino médio.

Isso posto, entra-se numa equação importante no quadro das ações afirmativas. Tal alegação é justamente o argumento que grande parte dos opositores utiliza para reafirmar o posicionamento contra as ações afirmativas - o melhor a se fazer é melhorar a escola pública de Educação Básica ao invés de criar cotas para alunos mal preparados poderem entrar na universidade.

Mas até que ponto esses alunos também não estão "comprando" esse discurso (que foram mal preparados no ensino médio) para encobrir um problema que pode ser institucional? Em 2003 quando realizei a pesquisa de mestrado, fiz um levantamento do coeficiente de rendimento (que é a nota obtida em cada disciplina cursada, dividida pelo número de créditos cursados) de todos os alunos, a fim de verificar o desempenho acadêmico. O estudo foi feito segundo cada modalidade de ingresso e cheguei ao seguinte resultado:

Quadro 5.10: Média do coeficiente de rendimento acadêmico por curso e modalidade de ingresso

Curso	Não cotistas	Cotistas negros ou pardos	Cotistas negros ou pardos oriundos de rede pública	Cotistas de rede pública
Zootecnia	6,1	6,2	3,5	6,3
Ciência da Educação	7,2	7,4	5,7	7,9
Ciências Biológicas	6,6	5,8	6,4	6,8
Ciências Sociais	8	7,3	6,6	7,5
Engenharia Civil	5,6	5,6	6,6	6,3
Engenharia de Expl. e Prod. de Petróleo	8,6	6,8	7,2	7,7
Engenharia Metalúrgica	7,3	6,6	5,1	4,9
Medicina Veterinária	5,6	5,8	5,1	5,3
Agronomia	6,3	5,7		7,1
Licenciatura em Física	7	7,9	7,6	7,9
Licenciatura em Biologia	7,5	7	6,6	6,7
Licenciatura em Matemática	8	7,1	7,3	7
Licenciatura em Química	7,6		7,5	7

Fonte: Dissertação de mestrado (Matta, 2005)

O resultado dessa análise demonstra que os alunos de rede pública no geral não tiveram um desempenho aquém dos alunos não cotistas. Nos cursos de Zootecnia, Ciência da Educação; Ciências Biológicas, Engenharia Civil; Agronomia e Licenciatura em Física tiveram coeficientes de rendimentos superiores aos dos alunos não cotistas. Ou seja, em quase metade dos cursos eles foram superiores.

Apesar de não ter dados atuais sobre desempenho, porque esse não era o objetivo da pesquisa, pode-se inferir que talvez, o desempenho dos alunos cotistas não seja um problema para a política de cotas.

Por outro lado, tem-se também um importante grupo de alunos que responderam ao questionário, nas duas modalidades de cotistas, atribuindo o problema aos professores. Talvez esses alunos sejam aqueles que avaliam o professor como aquele que "não explica a matéria e cobra". Atribuir o problema ao professor também é uma maneira fácil do aluno eximir-se de suas responsabilidades. Entretanto, como acompanhei algumas aulas e a experiência dos alunos com as avaliações, é possível afirmar que é comum o professor utilizar-se da avaliação como "punição". Na verdade, a avaliação é o instrumento de poder do professor, assim como a reprovação, é por meio dela que ocorre o exercício da "violência simbólica" como coloca Pierre Bourdieu (2007). Nogueira e Nogueira (2004) em análise a obra de Bourdieu expõe:

> Bourdieu observa, no entanto, que a autoridade pedagógica, ou seja, a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é ocultado. Apesar de arbitrária e socialmente vinculada a certa classe, a cultura escolar precisaria, para ser legitimada, ser apresentada como uma cultura neutra. Em poucas palavras, a autoridade alcançada por uma ação pedagógica, ou seja, a legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela difunde seria proporcional à sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social" (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004,p.85)

O que o quadro 5.11 também apresenta é que em relação aos professores, quase a metade dos entrevistamos escolheu não opinar ao marcarem a opção “não é possível generalizar, tem professor de todo o jeito”. Essa posição reforça a assimetria na relação professor-aluno, em que pese não opinar é o melhor caminho.

Quadro 5.11: Resposta sobre atuação dos professores

O que você acha dos professores?	Cotista rede pública	Cotista negro
A maior parte explica bem e cobra o que explicou.	9	2
A maior parte explica bem, mas cobra coisas que não explicou.	0	0
A maior parte não explica a matéria e cobra.	15	6
Não é possível generalizar, tem professor de todo o jeito.	25	8
São excelentes professores, muito competentes.	5	1
Outro	2	1

Fonte: elaboração própria

Vê-se também que parte dos alunos considera os professores excelentes e muito competentes. Acerca do corpo docente, pode-se ter uma imagem melhor, no capítulo três, em que foi traçado um panorama da constituição da universidade, explicitado também aspectos do corpo docente. Inclusive demonstrando como a visão de excelência do corpo docente está disseminada na sociedade campista.

5.3 Convívio e conflito: algumas indagações

A perspectiva do conflito está sendo levantada nesse trabalho em virtude dos argumentos colocados por intelectuais brasileiros acerca da possibilidade do Brasil, com a política de cotas, transformar-se numa sociedade dividida. Como coloca Lamounier (2007, p.11) “Levado ao limite lógico, a visão

“racializante” imporá uma dicotomização “racial” e potencialmente rancorosa a um país mestiço”.

Diante desse quadro, proponho nesse trabalho investigar as possíveis tensões ou conflitos que, por ora, estejam ligados à existência da política de cotas ou mais especificamente a presença dos cotistas na universidade.

Um dos pontos, que na minha visão (e de alguns interlocutores da pesquisa) também poderia causar conflitos seria o fato dos alunos cotistas poderem acumular bolsas, o que não é possível para outros estudantes, mesmo entre aqueles que recebem bolsa de apoio, que é uma bolsa dedicada a alunos carentes. A partir de então, cogitou-se a possibilidade de esse fato gerar algum tipo de conflito entre os estudantes. Tal questionamento surgiu inicialmente entre os próprios gestores do sistema de bolsa (entre os funcionários técnicos administrativos da pró-reitoria de extensão que é a responsável por gerir o sistema de bolsas). Ouvi de funcionários e da assistente social, que lidam diretamente com os estudantes, que tal fato poderia gerar conflito, ou que achavam a resolução injusta em relação aos demais alunos bolsistas (nesse caso, tratam especificamente dos bolsistas de apoio, alegando que esses estudantes também são carentes, mas não podem acumular bolsa).

Contudo, apesar do questionamento, eles não poderiam fazer nada porque era uma determinação de resolução, elaborada pela Câmara de Extensão, que no caso da UENF é composta apenas por professores, não podendo os técnicos opinar.

A fim de verificar a possibilidade desse conflito existir, e também de observar e avaliar o convívio dentro da universidade coloquei no questionário um bloco de três perguntas que poderiam expressar esse conflito.

Primeira: Como é sua relação com os colegas de turma? Opções de respostas: ótima, nos encontramos na universidade e também fora da universidade; sempre trocamos material de aula e nos reunimos para estudar; raramente fico conversando com os colegas de turma; a turma não é muito cooperativa, ninguém ajuda ninguém; a turma é muito unida para festas, mas na hora de estudar é cada um por si; a turma é muito unida para estudar, mas

pouco se reúne para festas; a turma é unida tanto para festas quanto para estudar; tenho dificuldade de me relacionar com a turma.

Segunda: Você teve alguma dificuldade de relacionamento com a turma por ser cotista? Opções de respostas: Sim e Não. Qual?

Terceira: O fato de ser cotista é motivo de discriminação? Opções de respostas: sim, porque as pessoas pensam que somos menos capazes; sim, porque ninguém quer formar grupos de estudo com a gente. sim, porque os professores não nos dão atenção; sim, porque os colegas acham que tiramos a vaga de outras pessoas; não, porque na universidade ninguém sabe quem é cotista; não, porque o que importa é tirar boas notas; não, porque na universidade todo mundo é igual.

Para efeito de análise, as respostas foram agrupadas de acordo com o tipo de cotas e também com as respostas dos alunos que acumulam bolsas, para verificar se há alguma diferença no padrão de respostas desses estudantes, em relação aos demais.

A primeira pergunta, sobre a relação com os colegas apontou que a maior parte não tem dificuldade de se relacionar com a turma. Em todos os grupos quase 2/3 responderam que se relacionam bem com os colegas tanto na universidade quanto fora dela. Isso demonstra que as relações se estendem para além do campo acadêmico. Já no campo oposto, dos que dizem ter dificuldade de se relacionar com a turma, há uma pequena frequência de respostas nesse sentido. No grupo dos que acumulam bolsas não tivemos nenhuma resposta positiva no sentido de apontar dificuldade de relacionamento com a turma. Esse dado, em certa medida, falsifica a hipótese levantada de que pelo fato dos cotistas poderem acumular bolsas eles sofreriam algum tipo de preconceito, retaliação, isolamento ou qualquer tipo de manifestação que pudesse gerar conflitos.

Quadro 5.12: Resposta sobre relacionamento entre os colegas

Como é sua relação com os colegas de turma	cotista de rede pública	cotista negro	cotista de rede pública que acumula bolsa	Cotista negro que acumula bolsa
Ótima, nos encontramos na universidade e também fora da universidade.	21	4	4	2
Sempre trocamos material de aula e nos reunimos para estudar	12	7	4	1
Raramente fico conversando com os colegas de turma.	5	2	1	0
A turma não é muito cooperativa, ninguém ajuda ninguém.	2	0	1	0
A turma é muito unida para festas, mas na hora de estudar é cada um por si.	4	2	1	2
A turma é muito unida para estudar, mas pouco se reúne para festas.	4	0	1	0
A turma é unida tanto para festas quanto para estudar.	3	1	1	0
Tenho dificuldade de me relacionar com a turma.	3	1	0	0

Fonte: elaboração própria

Observando o quadro 5.12, a frequência de respostas que apontam para um relacionamento positivo, seja no ambiente universitário, seja fora dele, excede sobremaneira as respostas que apontam para falta de relacionamento ou relações negativas. Visão esta que será reforçada pela pergunta apresentada no quadro 5.13.

Quadro 5.13: Resposta sobre dificuldade de relacionamento entre os colegas

Você teve alguma dificuldade de relacionamento com a turma por ser cotista?	cotista de rede pública (%)	cotista negro(%)	cotista de rede pública que acumula bolsa (%)	cotista negro que acumula bolsa (%)
NÃO	51	17	4	5
SIM	2	0	1	0

Fonte: elaboração própria

Apenas 2 cotistas de rede pública afirmaram ter dificuldade de relacionamento. Entre os cotistas negros, ninguém afirmou tal dificuldade. E

entre aqueles que acumulam bolsas somente 1 cotistas de rede pública afirmou positivamente para a dificuldade.

Tal fato, pode ser entendido a partir da terceira pergunta, uma vez que grande parte dos alunos acredita que o fato deles tirarem boas notas anula a possibilidade de sofrerem preconceito. Assim como também, muitos responderam que na universidade ninguém sabe quem é cotista, o que impediria de sofrerem preconceito.

Por outro lado, constata-se também que um grupo significativo, respondeu que as pessoas acham que eles são menos capazes porque entraram pelas cotas e que acham que eles tiraram a vaga de uma pessoa mais capaz do que eles, conforme o quadro 5.14.

Quadro 5.14: Resposta sobre discriminação

O fato de ser cotista é motivo de discriminação?	cotista de rede pública	Cotista negro	cotista de rede pública que acumula bolsa	Cotista negro que acumula bolsa
Sim, porque as pessoas pensam que somos menos capazes.	7	1	2	0
Sim, porque ninguém quer formar grupos de estudo com a gente.	0	0	0	0
Sim, porque os professores não nos dão atenção.	0	0	0	0
Sim, porque os colegas acham que tiramos a vaga de outras pessoas.	3	5	2	2
Não, porque na universidade ninguém sabe quem é cotista.	8	3	3	2
Não, porque o que importa é tirar boas notas.	20	2	4	0
Não, porque na universidade todo mundo é igual.	16	6	2	1

Fonte: elaboração própria

A análise que faço dessas respostas é que todos esses tipos de justificativas estão presentes no debate público sobre as cotas. A “invisibilização” do cotista tem sido a postura mais frequente entre o corpo acadêmico. Esse mecanismo serviria como um escudo contra o risco da “racialização” ou “bipolarização das raças”. Diante do forte discurso de que a política de cotas conduziria o Brasil, ora harmônico em relação a constituição do seu povo, sem conflitos raciais a um país bipolarizado racialmente, com grupos de cor definidos e em conflito, a medida de “invisibilização” se mostra eficaz em manter a harmonia entre os diferentes grupos raciais.

Em conversas com os alunos, ouvi diversas vezes que eles não sabem quem são os cotistas, indagados sobre a possibilidade de saberem a partir da cor da pele, eles disseram que tem muitas pessoas negras que não entraram pelas cotas, assim como também tem negros que entraram pelas cotas de rede pública. Dessa forma, não tem como identificar ou "tachar" uma pessoa como cotista ou não.

Esse discurso é importante para desmistificar diversos argumentos. Primeiro que o fato de criar uma política pautada em critérios raciais conduziria a sociedade a conflitos raciais. Se nem mesmo dentro da universidade é possível identificar conflitos, como seria possível pensar nesses conflitos se estendendo para a sociedade. Pode-se inferir que um dos fatores para que esse conflito não apareça, seja justamente, como afirma Maggie (2005) a "fábula das três raças". Esse ideário de nação não parece ser destronado a partir das cotas.

Quando se observa, mais uma vez, as respostas dos alunos verifica-se que quando afirmam sofrer algum tipo de retaliação essa é "porque as pessoas acham que somos menos capazes", essa resposta coloca o problema numa dificuldade gerada por deficiências na sua formação escolar o que poderia ser superada com "o que importa é tirar boas notas". O fato de tirarem boas notas os farão "aceitos" e "quistos".

Como bem expõe Bauman (2008), acerca da sociedade contemporânea "estamos diante de uma sociedade em que parcelas cada vez maiores de conduta humana têm sido liberadas da padronização, da supervisão e do policiamento explicitamente sociais, relegando um conjunto crescente de responsabilidades, antes socializadas, ao encargo do indivíduo" (p.116).

Para haver o conflito seria necessária a existência de uma fronteira entre os grupos, mesmo que seja simbólica. Elementos que fizessem com que estes indivíduos se identificassem mais com o problema da cor do que com a disputa por uma vaga no mercado de trabalho, por exemplo.

De acordo com trabalho realizado por Velho (2008) quando estudava um grupo de dependentes químicos:

> Em minhas pesquisas sobre os usos de tóxicos em camadas médias altas ficou claro, ao contrário do que se imagina comumente, que muitas vezes a identidade de grupo baseada em um estilo de vida e prestígio social ligado as famílias de origem era muito mais forte que uma possível solidariedade surgida do uso de tóxicos" (p.15).

Os cotistas assumem uma identidade apenas burocraticamente para adquirir um benefício, mas querem ser iguais. Como afirma Kymlicka (1995) o fato de grupos reivindicarem direitos coletivos, não fere os direitos individuais, nem mesmo, contraria a democracia liberal. Quando as mulheres reivindicam "direitos", não significa que todas as mulheres pensam da mesma forma, ou que tenham o mesmo estereótipo. Entretanto, o que se busca é a equalização de direitos frente a uma estrutura de poder e de políticas públicas que historicamente sempre favoreceram os homens.

Dessa forma, acredito que por isso não há acirramento, nem conflito, muito menos, poder-se-ia falar de diversidade no caso brasileiro. O que os alunos cotistas querem é usufruir de um direito (acesso a educação) que já é garantido a outros grupos da sociedade e que eles estavam de certa forma alijados. Não encontrei na pesquisa nenhum indício de "orgulho étnico" ou qualquer outra característica que pudesse demarcar os cotistas dentro de um grupo, que não de um estudante como outro qualquer, que vive e anseia o que a maior parte dos colegas também anseiam. Como demonstra o quadro 5.15, mais da metade dos estudantes esperam do curso uma formação voltada para o mercado de trabalho. O que esses estudantes sinalizam com essa resposta seria uma visão pragmática do ensino superior como um meio de ingresso no mundo produtivo.

Quadro 5.15: Resposta sobre a expectativa do curso universitário

O que você espera de um curso universitário?	Cotista de rede pública	cotista negro
Cultura geral ampla.	3	4
Formação voltada para o mercado de trabalho.	36	10
Formação teórica voltada para pesquisa	12	0
Formação acadêmica para melhorar a atividade prática.	7	3
Conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo em que vivemos	6	2

Fonte: elaboração própria

Fazer parte do mundo produtivo significa em última análise se tornar parte da cadeia produtiva como produtor e consumidor. Como expõe Bauman (2008) acerca da sociedade contemporânea:

> A "sociedade de consumidores", em outras palavras,representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumistas, e rejeita todas as opções culturais alternativas.Uma sociedade em que se adaptar aos preceitos da cultura de consumo e segui-los estritamente é, para todos os fins e propósitos práticos, a única escolha aprovada de maneira incondicional. Uma escolha viável e, portanto, plausível – e uma condição de afiliação. (2008, p.71)

Mesmo com todas as especificidades culturais que nós brasileiros cultuamos, o famoso "jeitinho" e outras características mais, tão estudadas por Roberto DaMatta, assim como também criticada por outros intelectuais, é inegável que o que predomina na sociedade atual são as características impostas pelo sistema capitalista. O desejo de ser consumidor é o que impulsiona os jovens a buscarem o ensino superior. Como observa-se no quadro 5.15, quando perguntados sobre o que esperam do ensino superior mais da metade dos cotistas responderam que é formação voltada para o mercado de trabalho. E quando perguntados para que serve um diploma de nível superior (exposto no quadro 5.16) quase a metade dos cotistas de rede pública respondeu que é para conseguir um emprego mais bem remunerado, entre os cotistas negros mais de um terço respondeu também que é para conseguir um emprego mais bem remunerado.

Quadro 5.16: Resposta a pergunta "para que serve um diploma de curso superior"

Para que serve um diploma de curso superior?	Cotista de rede pública	cotista negro
Para conseguir um emprego mais bem remunerado.	23	6
Para adquirir conhecimento.	12	5
Para ter uma profissão reconhecida.	22	6
Outro	4	2

Fonte: elaboração própria

Já o fato de uma significativa parcela de estudantes optarem pela resposta “para ter uma profissão reconhecida”, pode ser explicado pelo fato da maior parte dos pais possuírem um baixo nível de escolarização e ocuparem profissões classificadas nos níveis mais baixos da pirâmide. Dessa forma, no imaginário desses estudantes cursarem o nível superior significa alcançar um reconhecimento em relação aos pais e a sociedade.

A temática do reconhecimento[39] tem ocupado considerável espaço no campo acadêmico. Dentre os precursores dessa teoria temos Honneth (2003) que inscreve a luta por reconhecimento como uma característica última dos movimentos sociais contemporâneos. Para esse autor o homem não deseja apenas objetos materiais, mas fundamentalmente, objetos não-materiais.

Entretanto, muitas críticas têm sido dirigidas a tal concepção, primeiro a de que a luta por reconhecimento social não exclui a luta por distribuição de riquezas. Entre aqueles que compartilham tal ideia temos Fraser (2007) segundo esta autora é necessário pensar numa concepção bidimensional da justiça em que a busca pelo reconhecimento social se conjuga com o da distribuição da riqueza.

Já para o filósofo alemão Axel Honneth, o reconhecimento é uma categoria moral fundamental, suprema, sendo o problema da distribuição apenas uma derivação. O ideal socialista da redistribuição é considerado como uma decorrência, como uma subespécie da luta por reconhecimento. Segundo Honneth (2003) o reconhecimento está sustentado na natureza ética dos sujeitos, que pretendem afirmar seus direitos mediante a supressão dos particularismos e posições unilaterais que subsistem na relação das diferenças.

Considero que a luta por reconhecimento é inerente ao processo de reivindicação pelo acesso ao ensino superior, pleiteado pelos diferentes grupos sociais. Todavia, não é possível desassociar esse processo do clamor pela justiça social, pela distribuição justa de bens materiais que implicam o acesso ao “capital educacional” que é ao mesmo tempo simbólico e material uma vez que a aquisição dele interfere diretamente no acesso a profissões mais

[39] Ver MATOS, Patrícia. O reconhecimento, entre a justiça e a identidade. *Lua Nova* [online]. 2004, n.63, pp. 143-160. ISSN 0102-6445

reconhecidas socialmente, assim como também mais bem remuneradas. Para Fraser (2007), a justiça requer tanto redistribuição quanto reconhecimento, de modo que nenhuma dessas demandas sozinhas são suficientes.

Diante do quadro de discriminação por que passam os negros em nossa sociedade, não seria plausível pensar que as políticas de ação afirmativas apresentam apenas um viés econômico, o poder simbólico dessa política, tanto para pensar a composição da sociedade brasileira em termos raciais, quanto para rever certas práticas racistas é inegável.

Um exemplo, do poder simbólico dessa demanda está na resposta dos alunos cotistas negros sobre discriminação racial. Enquanto apenas 8 cotistas de rede pública num universo de 51 afirmaram sofrer preconceito por causa da sua cor, entre os cotistas negros, 9 dos 17 alunos que responderam a perguntas afirmaram sim. Esse quadro demonstra como os diferentes grupos vivenciam a discriminação.

Quadro 5.17: Resposta sobre discriminação por causa da cor

Você já sofreu discriminação por causa da sua cor?	Cotista de rede pública	Cotista negro
Sim	8	9
Não	43	8

Fonte: elaboração própria

Como exposto, entre os cotistas de rede pública é menor o número daqueles que afirmaram positivamente acerca da discriminação por causa da cor e entre eles também se tem um menor número de pessoas que se declararam pretas e pardas.

Quadro 5.18: Resposta sobre cor da pele

Cor	Cotista rede pública	Cotista negro
Branca	38	0
Preta	3	12
Parda	11	4
Amarela	1	1
Indígena	0	0

Fonte: elaboração própria

Tal dado reforça a ideia de discriminação associada às pessoas de cor preta e parda, como já foi apontado e discutido no segundo capítulo e que fica evidente a partir da manifestação dos alunos no questionário. Entretanto, sofrer preconceito não significa a existência latente de conflitos raciais.

A hipótese postulada é que a discriminação sofrida pelos estudantes negros e pardos não muda o padrão das relações raciais, porque a leitura que se faz do fato conduz a individualização do problema. De acordo com Paixão:

> O mito da democracia racial, dissociando o preconceito e o racismo praticado sobre os negros do nosso quadro social mais amplo, foi um poderoso mecanismo de subordinação ideológica da população negra. A leitura que indica não existir um drama coletivo, causado pela opressão perpetrada pela elite eurodescendente sobre os afro-descendentes, faz com que seja depositado sobre os ombros dos próprios negros e negras (como indivíduos isolados) a culpa pelo seu fracasso no plano educacional, profissional, moral, familiar e estético. Esse foi um caminho por excelência para produzir a conformidade social, a frustração individual e a desorganização coletiva no seio da comunidade negra, sendo solidário com o processo de construção das pronunciadas desigualdades sociorraciais no Brasil" (2006,p.54)

O preconceito e a discriminação são vivenciados de forma individualizada, não sendo capaz de articular ou mobilizar os indivíduos como vítimas coletivas capazes de cindir o modelo de relações raciais vigentes. Dessa forma, a eclosão de conflitos continua não sendo sensível á sociedade brasileira mesmo no contexto das cotas.

5.4 O que pensam os cotistas sobre o sistema de cotas

Diante de tanta polêmica as ações afirmativas têm dividido opiniões. Por ser um tema que envolve a sociedade de forma bastante abrangente, principalmente, agora no momento em que foi publicado o decreto que regulamenta o sistema de cotas nas universidades federais. Esse tema

perpassa todos os espaços da sociedade, é possível encontrar pessoas debatendo sobre cotas nos mais diversos locais, de bares a igrejas. Mas o que pensam as pessoas? Quem defende as cotas e quem as condena? É possível estabelecer um padrão de indivíduo favorável e um padrão contrário? Ricos são contra, pobres são à favor; brancos são contra, negros são à favor; católicos são contra, evangélicos são à favor. Lahire (2004) nos alerta para o risco das generalizações, pois "o indivíduo não é redutível a seu protestantismo, ao seu pertencimento de classe, a seu nível cultural ou a seu sexo". (p.11)

Compreender o posicionamento dos atores em relação a opinião sobre o sistema de cotas conduz a visão de um indivíduo plural que "é definido pelo conjunto de suas relações, compromissos, pertencimentos e propriedades, passados e presentes. Nele sintetizam-se ou se combatem, combinam-se ou se contradizem, articulam-se harmonicamente ou coexistem de forma mais ou menos pacífica, elementos e dimensões de sua cultura". (LAHIRE, 2004, p.11) Isso explicaria, por exemplo, o fato de um indivíduo que se favoreceu das cotas ser contrário a elas.

Quadro 5.19: Opinião dos cotistas sobre a política de cotas

Qual a sua opinião sobre a política de cotas?	Cotista rede pública	Cotista negro
Sou contra qualquer tipo de cotas.	1	0
Sou a favor só para escola pública.	25	1
Sou a favor de todos os tipos de cotas, inclusive para negros.	6	7
Sou a favor para pessoas carentes, independente da cor ou da escola que estudou.	21	9

Fonte: elaboração própria

O quadro 5.19 demonstra certa coerência entre a posição dos entrevistados e a modalidade pela qual foram favorecidos. Assim, entre os cotistas de rede pública é mais forte a defesa em favor das cotas para escola pública, o que não é muito sensível entre os cotistas negros. Já entre aqueles que são a favor das cotas inclusive para negros teremos uma maior

representação na categoria de cotista negro, o que também segue certa coerência. Outro dado também relevante na opinião dos entrevistados é a defesa das cotas para pessoas carentes. Essa opção de resposta agrupam todos os cotistas, uma vez que todos são carentes e foge da polêmica da escola pública (diga-se o debate sobre a qualidade da escola pública e o rompimento com a ordem meritocrática) e da questão racial (em que pese o debate sobre a igualdade racial). Ou seja, essa opinião fica na “coluna do meio”.

Entretanto, a opinião dos cotistas sobre as cotas estão permeadas pelas experiências vivenciadas tanto, dentro da universidade, como fora dela. Quando se trata da opinião desses estudantes, está-se escrevendo sobre sujeitos que são influenciados e moldados dentro de um modelo de sociedade que escolhe determinado padrão de opinião como “moral”, “correto” e “justo”. Nessa seara, é sabido que um dos importantes veículos para disseminar padrões de “opinião” e “comportamento” são os meios de comunicação. Como afirmam Feres Junior, Campos e Daflon:

> As opiniões sobre “a ação afirmativa” em geral dependem dos exemplos de ação afirmativa que os atores têm em mente. Por isso, a visão que os tomadores de decisão e a população normalmente possuem do que seria uma ação afirmativa é em grande medida condicionada pelos exemplos veiculados na mídia”.(2011,p.4)

Os argumentos colocados pelos alunos refletem o grau de envolvimento que estes têm com a política e também a experiência vivenciada no cotidiano. Estudo realizado por Feres Junior, Campos e Daflon (2011) analisaram a representação das ações afirmativas nos textos do jornal *O Globo* a fim de demonstrar a leitura que este faz das ações afirmativas. E um dos apontamentos feito pelos autores é que este veículo tem, sensivelmente, reduzido as ações afirmativas a casos emblemáticos como da UnB e Uerj. Assim como também, reduzido as ações afirmativas, as cotas para negros. Segundo Feres Junior, Campos e Daflon (2011) mais de 80% dos textos publicados dedicam a discutir as políticas de cotas para negros, negligenciando

o vasto campo de possibilidades e modelos de ações afirmativas adotadas pelas diversas universidades brasileiras.

No que tange a visão disseminada por este meio de comunicação os autores Feres Junior, Campos e Daflon (2011) selecionaram duas publicações emblemáticas. A primeira:

> A experiência brasileira é outra. O apartheid é econômico-social – o que não significa dizer que não exista discriminação ou racismo. Porém, jamais nas dimensões americanas, e nem determinantes da posição social do negro, índio ou "pardo". O negro tem pouco acesso à educação e ao mercado de trabalho não por ser negro, mas por ser pobre (O Globo em *Raiz na pobreza*, 27/7/2008 *apud* Feres Junior, Campos e Daflon 2011, p.1).

Essa primeira visão reduz o problema racial ao problema econômico, haja vista que na pesquisa, 39,6% dos alunos cotistas de rede pública e 52,9 % dos cotistas negros declararam ser favoráveis a política de cotas destinadas apenas as pessoas carentes, independente da questão educacional ou racial, pode-se inferir como a visão disseminada pelo jornal se faz presente na opinião dos estudantes. A segunda publicação

> [...] as cotas permitirão o preenchimento de todas as vagas nas universidades, esvaziando, com isso, a pressão da sociedade por mais investimentos no ensino básico – para alegria de políticos populistas, que preferem gastar o dinheiro público no assistencialismo eleitoreiro do que num real aprimoramento da escola pública. A confirmação ou não deste cenário trágico para o futuro da nação dependerá da capacidade de os senadores entenderem com clareza que o negro tem baixa instrução por ser pobre, e não por ser negro. E por ser pobre estuda em escola pública, sem o devido apoio do poder público. E que a melhor ação afirmativa é melhorar o ensino público, a favor dos pobres de qualquer cor, sem discriminações. (O Globo em *Sem discriminação*, 2/2/2009 *apud* Feres Junior, Campos e Daflon 2011, p.1)

Mais uma vez, observa-se um apelo contra as ações afirmativas, dessa vez o texto reforça uma posição contrária também às cotas para escola pública. Diante desse quadro e do poder que os meios de comunicação têm sobre a opinião dos indivíduos pode-se inferir que a opinião manifestada pelos alunos reflete sobremaneira o exposto no texto.

Na tentativa de aproximar mais da opinião dos entrevistados sobre o sistema, foi feito mais uma vez um corte pelo tipo de curso.

Quadro 5.20: Resposta Cotista rede pública à pergunta " Qual a sua opinião sobre a política de cotas"

Qual a sua opinião sobre a política de cotas?	Curso de alta concorrência	Curso de média concorrência	Curso de baixa concorrência
Sou contra qualquer tipo de cotas.	0	0	1
Sou a favor só para escola pública.	10	5	9
Sou a favor de todos os tipos de cotas, inclusive para negros.	0	3	2
Sou a favor para pessoas carentes, independente da cor ou da escola que estudou.	5	6	12

Fonte: elaboração própria

Nesse caso, observa-se que entre os alunos dos cursos mais concorridos há uma maior adesão as cotas somente para escola pública. Dentre os favoráveis as cotas raciais, não têm nenhum representante dos cursos mais concorridos. Ou seja, os indivíduos estão mais propensos a defenderem seus direitos particulares. Haja vista, que foi constatado, que os alunos dos cursos mais concorridos, têm uma renda ligeiramente mais alta que os demais alunos, seguem a lógica de defenderem as cotas para escola pública em detrimento de outras categorias em que eles não seriam beneficiados.

Dentre os estudantes dos cursos de média concorrência tem favoráveis tanto na modalidade "só para escola pública" e "para pessoas carentes, independente da cor ou da escola que estudou" como também para "todos os tipos de cotas, inclusive para negros". O que representa uma opinião menos concentrada em relação a opinião dos cotistas dos cursos de alta concorrência.

Entre os alunos dos cursos de baixa concorrência irão aparecer estudantes contrário às cotas, o que não apareceu entre os demais. Talvez isso possa ser explicado pelo fato de muitos desses estudantes não precisarem

do sistema de cotas para ingressar (o que vimos no capítulo IV). Dessa forma, eles não veem não nelas uma “verdadeira” vantagem.

Quadro 5.21: Resposta Cotista negro à pergunta “ Qual a sua opinião sobre a política de cotas”

Qual a sua opinião sobre a política de cotas?	Alta	média	Baixa
Sou contra qualquer tipo de cotas.	0	0	0
Sou a favor só para escola pública.	0	0	1
Sou a favor de todos os tipos de cotas, inclusive para negros.	3	1	3
Sou a favor para pessoas carentes, independente da cor ou da escola que estudou.	4	0	5

Fonte: elaboração própria

Apesar de entre os cotistas negros, se ter uma maior adesão a opinião “favorável a todos os tipos de cotas, inclusive para negros”, única categoria de resposta que engloba estes estudantes, vê-se também que a maior parte deles preferem a opção de cotas para pessoas carentes independente da cor ou da escola que estudou. Tal dado, em tese, reforça a concepção de um modelo de ação afirmativa em que apenas os pobres sejam os beneficiários. Em entrevista sobre a opinião sobre o sistema de cotas um estudante me respondeu que era à favor de “cotas justas”. Quando perguntei o que era “cotas justas” ela respondeu que era para pobre.

O que se conclui em relação a opinião dos alunos é que o critério racial como demarcador de diferença no acesso a universidade não é bem visto. Assumir um posicionamento favorável ao critério racial implica num custo social bastante considerável. Visto que o modelo adotado pela sociedade brasileira para integração do negro a sociedade de classes “negou as raças e pregou a cor como “acidente””(GUIMARÃES,2002, p.61). Aceitar a “raça” como critério é o mesmo que aceitar que de fato existam diferenças biológicas entre brancos e negros. Mesmo que a ciência já tenha negado a existência de raças biológicas e que a maioria dos universitários saiba disso o uso do conceito de “raça” mesmo que como categoria analítica do social é recheada de controvérsias.

Entretanto, a justificativa do critério de carência é muito menos controverso, visto que o tema da desigualdade social não é nenhum tabu na sociedade brasileira, pelo contrário, ele é amplamente reforçado, seja pela mídia, quanto pela própria agenda política, em que pese utilizar a desigualdade e a pobreza como agenda para eleições e reeleições. Dessa forma, fazer uso desse argumento não implica em custos de sofrer com a rejeição, por exemplo.

5.5 Perspectivas futuras

Diante do quadro catastrófico que se propaga sobre as ações afirmativas, visto o que já foi mencionado na problematização desse trabalho, seria possível pensar aspectos positivos? Garantido o acesso, como serão as projeções futuras? Acesso a pós-graduação, mercado de trabalho, cargos de chefia? O que muda em relação ao futuro dos alunos carentes que são beneficiados com o sistema de cotas?

Estudo realizado por Guimarães (2007) verificou a situação do egresso de alunos do programa de ação afirmativa da PUC-Rio com objetivo de analisar o impacto que sua formação no curso superior teve sobre a vida material, vida familiar e nas relações sociais nas comunidades em que são provenientes. E assim concluiu:

> Desse modo, eles expressam no sucesso de suas trajetórias a realidade objetiva da conversão do “capital cultural” adquirido e institucionalizado em oportunidades efetivas, verificáveis no produto que ela gera: o ingresso e a posição na esfera do trabalho; nas transformações ocorridas em sua vida material e no efeito multiplicador de suas trajetórias perante suas famílias. (GUIMARÂES, 2007, p. 173)

O estudo de Guimarães (2007) concluiu que a política de ação afirmativa da PUC-Rio pode de fato contribuir para o processo de transformação da sociedade brasileira, levando diversos indivíduos, e em consequência a suas redes de relacionamentos, a possibilidade de ascensão social e profissional.

No caso da UENF, apesar de não estudar o egresso, procurei saber dos alunos suas pretensões futuras e observei que a despeito das respostas dadas

indicarem a preocupação em entrar no mercado de trabalho, muitos sinalizaram também a intenção de dar continuidade aos estudos. Entre os cotistas de rede pública, quase a metade dos entrevistados respondeu que pretendem fazer mestrado, enquanto que entre os cotistas negros menos de um terço assinalaram essa opção, entre estes a opção mais escolhida foi a de arrumar um emprego que possa conciliar com os estudos. Conforme o quadro 5.23 :

Quadro 5.22: Resposta a pergunta " O que pretende fazer após terminar o curso?"

O que pretende fazer após terminar o curso?	Cotista rede pública	cotista negro
Procurar logo um emprego.	16	5
Continuar estudando, fazer mestrado.	26	4
Continuar trabalhando no que já trabalho.	1	0
Mudar de cargo dentro da empresa em que trabalho.	0	0
Procurar um emprego que possa conciliar com a continuidade dos estudos.	13	8

Fonte: Elaboração própria

Para melhor compreender esse quadro estratifiquei as respostas segundo a concorrência dos cursos. A partir de então, encontrei um padrão de resposta um pouco diferente de quando analisado na totalidade. Observa-se que a opção "procurar logo um emprego" é a escolhida pela maioria dos cotistas dos cursos de alta concorrência, o que não ocorre, por exemplo, entre os cotistas dos cursos de baixa concorrência, que a opção "fazer mestrado" corresponde a mais de dois terços dos entrevistados.

Tal fato pode ser explicado pelo perfil dos cursos. Nos cursos de alta concorrência temos, principalmente, os cursos de engenharia, área que pelo perfil técnico não exige para o seu exercício o mestrado. Todavia, os cursos menos concorridos, principalmente os de Licenciatura, apontam para uma carreira docente em que a titulação é critério de progressão e, assim sendo, o Mestrado desponta como prioridade.

Quadro 5.23: Resposta a pergunta " O que pretende fazer após terminar o curso?" segundo concorrência dos cursos - Cotista Rede Pública

O que pretende fazer após terminar o curso?	Alta	Média	Baixa
Procurar logo um emprego.	7	5	4
Continuar estudando, fazer mestrado.	3	6	18
Continuar trabalhando no que já trabalho.	0	0	2
Mudar de cargo dentro da empresa em que trabalho.	0	0	0
Procurar um emprego que possa conciliar com a continuidade dos estudos.	5	3	

Fonte: Elaboração própria

Entre os cotistas negros as respostas estratificadas por curso vai demonstrar a mesma tendência encontrada entre os cotistas de rede pública. Nos cursos mais concorridos a procura por um emprego, nos cursos menos concorridos a opção pelo mestrado.

Quadro 5.24: Resposta a pergunta " O que pretende fazer após terminar o curso?" segundo concorrência dos cursos - Cotista Negro

O que pretende fazer após terminar o curso?	Alta	Média	Baixa
Procurar logo um emprego.	4	0	1
Continuar estudando, fazer mestrado.	0	0	4
Continuar trabalhando no que já trabalho.	0	0	0
Mudar de cargo dentro da empresa em que trabalho.	0	0	0
Procurar um emprego que possa conciliar com a continuidade dos estudos.	3	1	4

Fonte: Elaboração própria

As opções de respostas "continuar trabalhando no que já trabalho" e "mudar de cargo dentro da empresa em que trabalho" não teve frequência de respostas, haja vista o perfil dos alunos cotistas. Entre os cotistas de rede pública 40 dos 53 alunos responderam que não trabalham e entre os cotistas negros 13 dos 17 entrevistados estão nessa categoria conforme o Quadro 5.25.

Quadro 5.25: Participação na vida econômica da família

Qual a sua participação na vida econômica de sua família?	Cotista rede pública	cotista negro
Não trabalha, e recebe ajuda da sua família.	7	2
Não trabalha e paga as despesas só com o dinheiro da bolsa.	13	7
Não trabalha e paga as despesas com a bolsa e a ajuda da família.	20	3
Você trabalha e é responsável apenas pelo seu sustento.	6	2
Você trabalha e contribui para o sustento da família.	6	2
Você trabalha e é o único provedor da família	1	0

Fonte: Elaboração própria

Fazendo a análise da pergunta anterior segundo a concorrência dos cursos, observa-se uma diferença entre os cotistas dos cursos mais concorridos em relação aos dos cursos de menor concorrência. Enquanto entre os cotistas de rede pública dos cursos de alta concorrência 12 dos 15 que responderam a pergunta, não trabalham, nos cursos de menor concorrência 17 dos 24 não trabalham.

Quadro 5.26: Participação na vida econômica da família segundo a concorrência dos cursos- Cotista rede pública

Qual a sua participação na vida econômica de sua família?	Alta	Média	Baixa
Não trabalha, e recebe ajuda da sua família.	1	2	2
Não trabalha e paga as despesas só com o dinheiro da bolsa.	3	5	7
Não trabalha e paga as despesas com a bolsa e a ajuda da família.	8	5	8
Você trabalha e é responsável apenas pelo seu sustento.	2	1	3
Você trabalha e contribui para o sustento da família.	1	1	3
Você trabalha e é o único provedor da família	0	0	1

Fonte: Elaboração própria

Entre os cotistas negros a diferença entre os alunos dos cursos de alta e baixa concorrência é ainda mais nítida. Enquanto entre os primeiros apenas 2 dos 6 pagam as despesas, somente com o auxílio da bolsa; entre os

segundos, 5 dos 9 somente com a bolsa conseguem fazer frente às despesas com o curso.

Quadro 5.27: Participação na vida econômica da família segundo a concorrência dos cursos- Cotista negro

Qual a sua participação na vida econômica de sua família?	Alta	Média	Baixa
Não trabalha, e recebe ajuda da sua família.	1	0	1
Não trabalha e paga as despesas só com o dinheiro da bolsa.	2	0	5
Não trabalha e paga as despesas com a bolsa e a ajuda da família.	3	0	0
Você trabalha e é responsável apenas pelo seu sustento.	1	0	1
Você trabalha e contribui para o sustento da família.	0	1	2
Você trabalha e é o único provedor da família	0	0	0

Fonte: Elaboração própria

De modo geral o que concluo desses dados é que há entre os cotistas uma grande dependência da bolsa para custear as despesas pessoais. Entretanto, essa dependência é menor entre os alunos dos cursos de maior concorrência, haja vista, que estes podem contar mais com o apoio da família.

De todo modo, assim como Guimarães (2007) concluiu em seus estudos, a entrada desses indivíduos no ensino superior significa a possibilidade de ascensão econômica e social e a transposição de uma barreira que os colocam numa trajetória de profissões mal remuneradas e de baixo prestígio social, como a de seus pais.

VI CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de dados quantitativos e qualitativos que foram trabalhados nos capítulos que compuseram esta tese levanta um amplo leque de questões, hipóteses e perspectivas de análise. Algumas delas já amplamente trabalhadas em outros estudos, enquanto outras ainda pouco discutidas.

Nesse sentido, retomarei os pontos mais importantes das temáticas abordadas na tese para esboçar um esforço analítico final. Menos que concluir, espero apresentar um conjunto de possibilidades para pensar. Como bem assinala Pavlov (apud CASTRO,1997,p.11) “estudem, experimentem, observem, esforcem-se para não abandonar os fatos à superfície. Não se transformem em arquivistas de fatos. Tentem penetrar no mistério de sua origem e, com perseverança, procurem as leis que os governam!”

Nesse espaço final tentarei demonstrar o fio condutor que guia esse trabalho, o esforço em penetrar com perseverança nesse universo das ações afirmativas e mais especificamente nessa temática tão contestada que é a política de cotas nas universidades públicas.

De modo geral, é possível avaliar positivamente a política de cotas da UENF, visto que, num primeiro momento, ela revelou-se eficaz, posto que tem atingido mais fortemente o ponto “crítico” da questão do acesso ao ensino superior. Como se pode evidenciar o problema da inclusão no ensino superior é mais dramático nos cursos de maior “prestígio” – como afirma Carvalho:

> ...o problema, naturalmente, são os cursos de tempo integral, como Medicina, que são também dos mais caros no que se refere a preços de livros. Nesses casos, assim como em outros cursos de prestígio, como nas várias engenharias seriam necessárias políticas mais complexas e, naturalmente, mais custosas. (2008, p.235)

A política de cotas da UENF vem cumprindo o papel de democratizar o acesso aos cursos considerados de maior prestígio social. No estudo que ora apresento, a procura pelas cotas se deu, mais fortemente, justamente nos cursos em que a relação candidato/vaga foi maior. Tal fato, associado ao perfil

sócio-econômico dos alunos demonstra a potencialidade das cotas em mudar o perfil daqueles que acessam os cursos de maior prestígio social.

Todavia, constatei também que mesmo entre os alunos cotistas há uma diferença no perfil social e econômica daqueles que entram para os cursos de maior prestígio em relação aos demais. Eles possuem uma renda ligeiramente mais elevada, a média da escolaridade dos pais também é um pouco mais elevada. Isso posto, passo a pensar que as diferenças sociais impetradas na sociedade brasileira que se traduzem no acesso diferenciado aos cursos e carreiras de nível superior, constituem-se numa barreira tão fortemente enraizada, que até mesmo a política de cotas tem dificuldade de transpor.

Na linguagem de Bourdieu[40], pode-se analisar tal fato a partir da perspectiva de que para determinados grupos de indivíduos atingirem determinadas carreiras (aquelas consideradas de prestígio) não basta apenas a oferta (ou seja, disponibilizar vagas pelo sistema de cotas). Seria necessário que estes indivíduos tivessem sistemas de disposições incorporadas capazes de vislumbrar tais posições dentro do campo. O que seria mais factível para aqueles, cujos pais possuem uma condição econômica e social mais favorável. Ou seja, mais próxima daquilo que vislumbram os filhos.

Outro ponto relevante foi examinado: o tratamento que a universidade dá ao tema e aos alunos oriundos das cotas. Percebe-se que a discussão sobre as cotas e sobre quem é cotista é um *tabu* no interior da instituição. Há uma certa resistência em assumir a posição de cotista e até mesmo de falar sobre o assunto. Talvez, por essa razão não tenha sido possível identificar os focos de conflitos provocados pela implantação do sistema de cotas.

Diferentemente do que Guimarães (2007) verificou em estudo realizado na PUC-Rio, no qual, ele classifica a situação dos alunos oriundos da ação afirmativa em “outsiders” [41] em oposição aos estabelecidos. No caso dos alunos cotistas da UENF não é possível relatar situações semelhantes. Os

[40] Ver BORDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP,2007.
[41] Ver ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L.. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

alunos cotistas não padecem de nenhum “estranhamento” em relação aos demais alunos. Apesar de todo o impacto da entrada na universidade, entre os calouros a sensação é uníssona. A medida de “invisibilização” dos cotistas perece ser bem eficiente, visto que os próprios cotistas por vezes, também não se percebem enquanto tal. É como se na universidade “zerasse” tudo.

O fato dos alunos cotistas da PUC-Rio sentirem um estranhamento, pode ser explicado pelo fato de tradicionalmente, a PUC-RIO ter abrigado estudantes de elevado nível econômico, estado esse bem diferente dos novos alunos oriundos dos programas de ação afirmativa. Lá, como relata Guimarães (2007), o conflito ficou explícito conforme se verifica nas expressões colhidas entre os estudantes “a PUC está diferente” “a PUC não é a mesma” “a PUC escureceu”.

Tal dado reforça a compreensão de que o impacto das ações afirmativas depende do contexto em que elas se aplicam. No caso da UENF apesar de não ter encontrado relatos expressos em relação à oposição aos cotistas não significa que não existam, eles seguem, em princípio, a política adotada pela sociedade brasileira do “encobrimento”. Poder-se-ia levantar a hipótese de que um dos mecanismos utilizados para barrar alunos cotistas seria o endurecimento no sistema de avaliação utilizado pelos professores em suas disciplinas, posto que em algumas dessas disciplinas o percentual de alunos reprovados e evadidos tem sido considerável. Mas, não foi possível investigar a incidência desses fatos – reprovação e evasão – entre alunos cotistas e não cotistas.

Entretanto, como minha pretensão foi de construir um panorama das cotas a partir do ponto de vista qualitativo, não resta dúvidas que a metodologia utilizada em sala de aula em nada conjuga com a proposta de inclusão social na qual se apoia o sistema de cotas. As cotas na UENF se apresentam como bem definiu o reitor Salassier Bernardo “mais uma lei que devemos cumprir”. Não foi possível identificar o comprometimento por parte da instituição, nem muito menos do corpo docente com a política de cotas. O que se faz, é por vezes, reclamar do “nível” do corpo discente, enquanto nenhuma medida (curso de nivelamento, tutoria, acompanhamento) é tomada em prol de alunos

cotistas. O que assinalo é o fato de não existir mudanças nas técnicas de dirigir e orientar a aprendizagem dos alunos. Isto é, a entrada de alunos cotistas não alterou as técnicas de ensino empregadas pelos professores.

Verifiquei que por parte do corpo discente, também não há nenhuma reivindicação por tratamento diferenciado. Apesar dos alunos relatarem dificuldades, eles acreditam que a superação delas depende muito mais do esforço individual do que de uma política de inclusão, ou medidas especificas para atender os cotistas.

O que se constata, de modo geral, é que a implantação das cotas na UENF não gerou nenhum debate, nem muito menos conflito interno. Tal fato pode ser visto de forma positiva ou negativa. Positiva para aqueles que temiam que a implantação das cotas pudessem gerar um *apartheid* na sociedade brasileira. E negativa para aqueles que acreditam que com a aplicação das cotas a sociedade pudesse se abrir para o debate das desigualdades inter-raciais.

Pode-se concluir que a política de cotas tem um longo alcance na medida em que altera os mecanismos de entrada para o ensino superior. O acesso, portanto, é menos excludente. Observo, contudo, que o problema dos resultados escolares dos cotistas merece ser investigado. Minimizar as desigualdades de chances para ingresso no ensino superior deve fazer-se acompanhar de medidas para viabilizar resultados positivos para que o cotista conclua com êxito seu curso.

Faço, ainda, uma pertinente observação: muito embora a política de cotas tenha provocado um intenso debate na sociedade brasileira, não vislumbro mudanças imediatas na representação construída ao longo dos séculos sobre a vivencia harmônica entre brancos e negros no Brasil.

VII. BIBLIOGRÁFIA

AHYAS, Siss. *Afro-brasileiros e ação afirmativa*: relações instituintes de práticas político-ético-pedagógicas. Niterói, RJ: Tese (doutorado), Universidade Federal Fluminense, 2001.

ANDERSON, Terry H. *The pursuit of fairness:* a history of affirmative action. New York: Oxford University press, 2004

APPIAH, K. Anthony and GUTMAMN, Amy. *Color Concious:* the political morality of race. Princeton: Princeton University Press, 1996.

ARAÜJO, Ricardo Benzaquen. *Guerra e Paz:* casa grande e senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30. São Paulo: Ed.34,1994.

BARBUJANI, Guido. A invenção das raças: existem mesmo raças humanas? Diversidade e preconceito racial.

BARRETO, Paula Cristina da Silva Barreto. *Racismo e anti-racismo na perspectiva de estudantes universitários de São Paulo*. São Paulo, SP: Tese (doutorado) , Universidade de São Paulo, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo*: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BELLAMY, Richard. *Liberalismo e sociedade moderna*. São Paulo: UNESP, 1994.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2008

BERNARDINO, Joaze. "Ação afirmativa e a rediscussão do mito da Democracia Racial no Brasil". *Estudos Afro: Asiáticos,* nº2, v.24. Rio de Janeiro, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp,2004.

_____. *A distinção:* crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva,2007.

BOWEN, William G. & BOK, Derek. *O Curso do Rio:* um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BRANDÃO, André e MATTA, Ludmila G. "Avaliação da política de reserva de vagas na Universidade Estadual do Norte Fluminense: estudo dos alunos que ingressaram em 2003". In: BRANDÃO, André (org.). *Cotas raciais no Brasil*: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BRASIL, *Constituição Federal*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

BRASIL, *Dados do Censo 2010.* Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=33 ; acesso em: 10/08/2011.

BRASIL, *I Programa Nacional de Direitos Humanos*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/textointegral.html#População Acesso em; acesso em 01/08/2011.

BRASIL, *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*: declaração de Durban e plano de ação. Brasília, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Universidade e diversidade cultural: alguns desafios a partir da experiência da PUC-RIO”. In: PAIVA, Angela Randolpho. *Ação afirmativa na universidade*. Rio de Janeiro: PUC-RIO: Desiderata, 2004.p.87-108

CARDOSO, Fernando Henrique. “Abertura do Seminário “ Multiculturalismo e Racismo”. In: SOUZA, Jessé. *Multiculturalismo e Racismo*: uma comparação Brasil-Estados Unidos.Brasília: Paralelo 15, 1997, p.13-17.

CASTRO, Cláudio Moura. “Memórias de um orientador de tese”. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.) *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978, p.307-326.

_____. *A prática da pesquisa.*São Paulo: McGraw-Hill do Brasil,1977.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: GONÇALVES, José Reginaldo S. (org.). *A experiência etnográfica:* antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1998.

CUNHA, Euclides. *Os sertões*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

D’ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas,2009.

DAMATTA, Roberto. “ Notas sobre o racismo à brasileira”. In: SOUZA, Jessé (org). *Multiculturalismo e racismo*: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo,1997.

D´AVILA, Jerry & LESSER, Jeffrey. As cotas através de um espelho distorcido: acertos e desacertos das ações afirmativas no discurso da educação no Brasil. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de L..& ARANHA, Antônia Vitória (orgs.) *Universidade pública e inclusão social*. Belo Horizonte: UFMG, 2008

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo* [online]. 2007, vol.12, n.23, pp. 100-122. ISSN 1413-7704.. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf; Acesso em 12/08/2011.

DELEUZE, Gilles. *Conversações.*São Paulo: 34,1992.

DEMÉTRIO, Magnoli. *Uma gota de sangue.*: história do pensamento racial. São Paulo: Contexto, 2009.

DURHAM, Eunice. "Desigualdade Educacional e cotas para negros nas Universidades". *Novos estudos SEBRAP*.Brasília, nº66, p.3-22,2003.

DWORKIN, Ronald. *Taking rigths seriously*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

_____, *A matter of principle.* Cambridge: Harvard University press, 1985.

_____, *Sovereign Virtue*: the theory and practice of equality. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L.. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELSTER, Jon. *Peças e engrenagens das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumaré,1994.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder*: formação do patronato político brasileiro. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

FERES JUNIOR, João e ZONINSEIN, Jonas (orgs.). *Ação afirmativa e universidade:* experiências nacionais comparadas. Brasília: UnB, 2006.

FERES JUNIOR, João; OLIVEIRA, Marina Pombo; DAFLON, Verônica Toste (orgs.).*Guia bibliográfico multidisciplinar*: ação afirmativa Brasil: África do Sul: Índia: EUA. Rio de Janeiro: DP&A,2007.

FERES JUNIOR, João. "Ação afirmativa: política pública e opinião". Comunicação apresentando no GT "Relações Raciais e Etnicidade" na XXXII Reunião Anual da ANPOCS, Caxambu, 27-31 de outubro de 2008.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Toste. Fora de quadro: a ação afirmativa nas páginas d'*O Globo*. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2, p. 61-83.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, Florestan & BASTIDE, Roger. *Brancos e negros em São Paulo*. São Paulo: Global, 2008.

FOLHA ONLINE, *Confira a íntegra dos manifestos contra e a favor das cotas*. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml. Acesso em: 04/07/2008.

FRAZER, Nancy. “Reconhecimento sem ética?”. In.: *Teoria critica no século XXI*. Org. Jessé Souza e Patrícia Mattos – São Paulo: Annablume, 2007. pp.113-139.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.

FRY, Peter & MAGGIE, Yvonne. “Questões de taxonomia, ou como o Brasil se tornou um país de brancos e negros na era das cotas”. Comunicação apresentando no GT “Relações Raciais e Etnicidade” na XXIII Reunião Anual da ANPOCS, Caxambu, 21-25 de outubro de 2003.

FRY, Peter. *A persistência da raça*: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

FRY, Peter *et al.* (orgs). *Divisões perigosas*: políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989, p.13-41, 143-162.

_____. *O saber local* – novos ensaios em antropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. p.85-107.

GOMES, Joaquim Barbosa. "O debate constitucional sobre ações afirmativas". In: SANTOS, Renato Emerson dos & LOBATO, Fátima (orgs.). *Ações afirmativas:* políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 (Coleção políticas da cor)

GOSS, Karine Pereira. *Retóricas em disputa:* o debate entre intelectuais em relação à política de ação afirmativa para estudantes negros no Brasil.

Florianópolis, SC: Tese (doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Ciências Sociais, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. “Cor, Classes E Status nos estudos de Pierson, Azevedo e Harris na Bahia”. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB,1996, p.143-157.

_____. *Classes, Raças e Democracia.* São Paulo: Ed.34, 2002.

_____. "Ações afirmativas para população negra nas universidades brasileiras”. In: SANTOS, Renato Emerson dos & LOBATO, Fátima (orgs.). *Ações afirmativas:* políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A,2003 (Coleção políticas da cor)

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. *Educação superior, trabalho e cidadania da população negra*: O que aconteceu com os estudantes provenientes dos prévestibulares comunitários e populares em rede beneficiários das ações afirmativas da PUC-Rio após sua formatura na graduação?.Rio de Janeiro, RJ: Tese (doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

HANCHARD, M. “Black Cinderella: Race and the Public Sphere in Brazil”. *Public Culture 7*: 165-185.1994.

HASENBALG, Carlos. “Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil”. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB,1996, p.235-249.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

HERITAGE, Jonh C. “Etnometodologia”. In: GIDDENS, Anthony & TURNER, Jonathan H. *Teoria social hoje*. São Paulo: Unesp, 1999, p. 321-392.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Desigualdade racial:* indicadores socioeconômicos – Brasil, 1991-2001. Brasília, 2002.

KAMEL, Ali. *Não somos racistas*: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

KYMLICKA, Will. *Multicultural citizenship*: a liberal theory of minority rights. Oxford: Claredon Press, 1995.

_____. *Politics in the Vernacular: nationalism, multiculturalism and citizenship*. New York: Oxford, 2001

LAHIRE, Bernard. *Homem plural*: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Retratos sociológicos*: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÉVI-STRAUSS. Claude. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LIMA, Lana Lage da Gama e ALVES, Heloiza Manhães. *UENF, a Universidade do Terceiro Milênio uma memória (1993-2003)*. Campos dos Goytacazes-RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense,2003.

LIMA, Marcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. In: *Novos Estudos*, São Paulo. n.87, julho de 2010.

LIMA, Mariana. *Pela persistência da diferença:* desvendando o discurso daqueles que querem nos transformar em uma nação monogromática. Brasília,DF: Dissertação (mestrado), Universidade de Brasília,2007.

LIMA, Roberto Kant de. A antropologia da academia: quando os índios somos nós.Niterói: EDUFF,1997.

MATTA, Ludmila Gonçalves. *Da democracia racial a ação afirmativa*: o caso da Universidade Estadual do Norte Fluminense. Dissertação de Mestrado em Políticas Sociais,2005. 131p.

MACHADO, Elielma Ayres. *Desigualdade "Racial" e Ensino Superior*: um estudo sobre a introdução das "Leis de reserva de vagas para egressos de escola pública e cotas para negros, pardos e carentes" na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2000-2004). Rio de Janeiro, RJ: Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

MAGGIE, Yvonne. "Mário de Andrade ainda vive? O ideário modernista em questão". *Rev. bras. Ci. Soc.* , São Paulo, v. 20, n. 58, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo

MAGNOLI, Demétrio. *Uma gota de sangue*: História do pensamento racial. São Paulo: Contexto, 2009.

MAIA, João Marcelo Ehlert. *A "Russia Americana"*: a terra no pensamento social brasileiro. Rio de Janeiro, RJ: Tese (doutorado) Instituto de Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 1999, vol.14, n.41, pp. 141-158. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69091999000300009 acesso em: 10/07/2011

MALINOWSKI, Bronislaw. *Um diário no sentido estrito do termo*. Rio de Janeiro:Record, 1997.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades. *Sociologia e Antropologia*, v.II, São Paulo: Edusp.

MATOS, Patrícia. O reconhecimento, entre a justiça e a identidade. *Lua Nova* [online]. 2004, n.63, pp. 143-160. ISSN 0102-6445..Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ln/n63/a06n63.pdf; acesso em 12/08/2011

MELO, Osias Tibúrcio Fernandes. *Ação afirmativa: o problema das cotas raciais para acesso as instituições de ensino superior da rede pública*. Disponível em: https:// jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=5301. Acesso em: 03/03/2010

MOEHLECKE, Sabrina. *Fronteiras da igualdade no ensino superior*: excelência e justiça racial. São Paulo, SP: Tese (doutorado), Universidade de São Paulo, 2004.

MUNANGA, Kabengele. " Uma abordagem conceitual das noções de raça,racismo, identidade e etnia".In: BRANDÃO, André Augusto P.(org). *Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Niterói: EdUFF,2004, p.15-35 (Cadernos PENESB; 5)

NABUCO, Joaquim. *O Abolicionismo*(2 ed.). Petrópolis: Vozes, 2000.

NASCIMENTO, Alexandre do. *Os Manifestos, o debate público e a proposta de cotas para negros nas universidades públicas do Brasil.* Anais do X Congresso Afro-Luso-Brasileiro.Braga, Portugal: Universidade de Minho, 2009.

NERY, Maria da Penha. *Afetividade intergrupal, política afirmativa e sistema de cotas para negros.* Brasília, DF: Tese (doutorado), Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica,2004.

NUNES, Edson. *A gramática política do Brasil*: clientelismo e Insulamento Burocrático. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1997.

OLIVEIRA, Luís Cardoso de. Racismo, direitos e cidadania. In: *Estudos Avançados*, 18 (50), 2004, p. 81-93.

PAIVA, Angela Randolpho. *Ação afirmativa na universidade*.Rio de Janeiro: PUC-RIO: Desiderata, 2004.

PAIXÂO, Marcelo. *Crítica da razão culturalista*: relações raciais e a construção das desigualdades sociais no Brasil. Tese de doutorado apresentada no Instituto de Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro/IUPERJ, 2005 p.

_____*. Manifesto anti-racista*: idéias em prol de uma utopia chamada Brasil. Rio de Janeiro: DP&A; LPP,2006 .

_____. *A dialética do bom aluno*: relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: FGV ,2008.

PANANDIKER, V. A. Pai. *The politics of backwardness: reservation policy in India*. New Delhi: Konark, 1997.

PENA, Ronaldo Tadêu e STARLING, Heloisa Maria Murgel. “Prefácio”. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de L..& ARANHA, Antônia Vitória (orgs.) *Universidade pública e inclusão social*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.p.07-10.

PENA, Sérgio D.J. and BORTOLINI, Maria Cátira. *Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas?*. *Estud. av.* [online]. 2004, vol.18, n.50, pp. 31-50

PETRUCELLI, José Luis. *A cor denominada*: estudos sobre a classificação étnico-racial.. Rio de Janeiro: DP&A,2007. Coleção políticas da cor.

.

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. “Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na Uerj”. In: FERES JUNIOR, João e ZONINSEIN, Jonas (orgs.) *Ação afirmativa e universidade:* experiências nacionais comparadas.Brasília: UNB, 2006.

_____. Ação Afirmativa, Identidades e Práticas Acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ. AFIRME. UFSM, 2008.

PINTO, Simone Martins Rodrigues. “Justiça transicional na África do Sul: restaurando o passado, construindo o futuro”. *Contexto Internacional,* vol. 29, n. 2, dez. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php? acesso em: 01/07/ 2011.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2008

RIBEIRO, Darcy. “Plano Orientador da UENF”. In:___,*Cartas*: falas, reflexões, memórias. Brasília-DF: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1994, p27-52.

RIO DE JANEIRO. Lei n. 3.524, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas e dá outras providências. *Diário Oficial [do Estado do Rio de Janeiro],* Rio de Janeiro, 29 dez. 2000.

_____. Decreto-lei n. 29.090, de 30 de agosto de 2001. Disciplina o sistema de acompanhamento do desempenho dos estudantes do ensino médio mantido pelo poder público e dá outras providências. *Diário Oficial [do Estado do Rio de Janeiro]*, Rio de Janeiro, 3 set. 2001.

_____. Lei n. 4.151, de 04 de setembro de 2003. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. *Diário Oficial [do Estado do Rio de Janeiro],* Rio de Janeiro, 5 set. 2001.

_____. Lei n. 3.708, de 09 de novembro de 2001. Institui cotas de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Norte Fluminense e dá outras providências. *Diário Oficial [do Estado do Rio de Janeiro]*, Rio de Janeiro, 13 nov. 2001.

_____. Decreto-lei n. 30.766 de 04 de março de 2002. Disciplina o sistema de cotas para negros e pardos no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense e dá outras providências. *Diário Oficial [do Estado do Rio de Janeiro]*, Rio de Janeiro, p. 4 , 5 mar. 2002.

_____. Decreto-lei n. 31.468, de 04 de junho de 2002. Regulamenta a implantação do sistema de acompanhamento do desempenho dos estudantes do ensino médio mantido pelo poder público e dá outras providências. *Diário Oficial [do Estado do Rio de Janeiro]*, Rio de Janeiro, p. 04 e 05, 5 jun. 2002.

RODRIGUES, Nina. *O animismo fetichista dos negros baianos*. Rio de Janeiro: UFRJ,2006.

ROMERO, Silvio. *Realidades e ilusões no Brasil*: parlamentarismo e presidencialismo e outros ensaios. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, Hélio. *A busca de um caminho para o Brasil*: a trilha do círculo vicioso. São Paulo: SENAC-SP, 2001.

SANTOS, Renato Emerson dos. “Política de cotas raciais nas universidades brasileiras – ocaso da Uerj”. In: FERES JUNIOR, João e ZONINSEIN, Jonas. *Ação afirmativa e universidade:* experiências nacionais comparadas. Brasília: UnB, 2006, p.110-135.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Razões da desordem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

_____. *Décadas de espanto e uma apologia democrática*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Morits. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

SCHWARTZMAN, Simon. "A questão da inclusão social na universidade brasileira". In: PEIXOTO, Maria do Carmo de L..& ARANHA, Antônia Vitória (orgs.) *Universidade pública e inclusão social*. Belo Horizonte: UFMG, 2008

SILVA, Denise Ferreira. Revisitando a "democracia racial": raça e identidade nacional no pensamento brasileiro. *Estudos afro-asiáticos*, n16, 1989, p.157-170.

SILVA, Anderson Paulino da; BRANDÂO, André e MARINS, Mani Tebet A. *Educação superior e relações raciais*. Niterói: EdUFF,2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto. "Ação afirmativa no Brasil: trajetória de um dissenso". XXVII Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, outubro de 2003.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa*: razões históricas. Niterói: Quartet/PENESB, 2003.

SMIDERLE, Carlos Gustavo Sarmet Moreira. UENF e Campos, encontro de dois mundos: uma etnografia da interação entre a coletividade da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro e a sociedade de Campos dos Goytacazes (RJ), 2002-2004. Dissertação de Mestrado em Políticas Sociais, Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense,2004.182 p.

SOUZA, Jessé. *A construção social da subcidadania*: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

SOUZA, Jessé (org). *Multiculturalismo e racismo*: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo,1997.

SOWELL, Thomas. *Affirmative action around the world*: an empirical study. Yale: Yale University press, 2004.

TAYLOR, Robert S. Rawlsian affirmative action. *Ethics*, vol 119.nº3, 2009, pp.476-506.

TELLES, Edward*. Racismo à Brasileira:* uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/ Fundação Ford,2003.

TESSLER. Leandro R.. Ação afirmativa sem cotas: o programa de ação afirmativa e inclusão social da Unicamp. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de L..& ARANHA, Antônia Vitória (orgs.) *Universidade pública e inclusão social*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

TOLEDO, Maria Cristina Mota de Toledo. "Universidade e inclusão social: experiência recente da Universidade de São Paulo com a criação da EACH e a implantação do INCLUSP". In: PEIXOTO, Maria do Carmo de L..& ARANHA, Antônia Vitória (orgs.) *Universidade pública e inclusão social*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.p.44-66

VAINER, Carlos B. "Estado e raça no Brasil: notas exploratórias". In: *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 18, p. 103-118, 1990.

VALLS, Andrew. The libertarian case for affirmative action. *Social theory and practice*. Vol 25, n 2, 1999, p. 299-323.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura*: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

VIANNA, Oliveira. *Populações meridionais no Brasil*. São Paulo: Itatiaia, 3 ed, 1987.

VITA, Álvaro de. Liberalismo igualitário e multiculturalismo. In:_____, *A justiça igualitária e seus críticos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 161-196.

WEISSKOPF, Thomas E. " A experiência da Índia com ação afirmativa na seleção para o ensino superior". In: ZONINSEIN, Jonas e FERES JÚNIOR, João. *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: UFMG,2008. P.35-60.

ZONINSEIN, Jonas & FERES JUNIOR, João (orgs). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

VIII APÊNDICE

8.1 Roteiro de entrevistas com os chefes de laboratório

1.Relatar como chegou na UENF- sua trajetória acadêmica até ser professor da UENF.

2. Relatar como foi a implementação das cotas na UENF - Qual foi a sua participação? Como se deu o processo?

3. Qual a sua opinião sobre o sistema de cotas?Justificar.

4. Após a implementação do sistema houve alguma mudança na universidade?

5. Em relação a sua prática profissional(pedagógica e de pesquisa) houve alguma alteração após a implementação do sistema?

6. Como é o desempenho dos alunos cotistas? Em relação às disciplinas e também na pesquisa.

7. Você orienta algum aluno cotista em pesquisa?

8. Qual a sua opinião sobre a bolsa de cotas?

9. Você poderia fazer um balanço desses dez anos de sistema de cotas? Apontar fatores positivos e negativos.

10. Esse sistema foi implementação com prazo de validade. Por quanto tempo mais você acha que deveria continuar?Justificar.

8. 2 Questionário aplicado aos alunos cotistas

1. Ano e semestre de ingresso_____

2. Curso_____

3. Recebe bolsa ? ( ) NÃO ( ) SIM.
Se sim. Qual tipo de bolsa? ( ) IC ( ) Bolsa de apoio ( ) Bolsa de cotas
Qual setor cumpre a bolsa: (escrever)
_____

4. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

5. Estado civil: ( ) Solteiro ( ) casado ( ) outros

6. Tem filhos? ( ) NÃO ( ) SIM , quantos _____

7. Já tentou vestibular anteriormente? ( ) NÃO ( ) SIM. Quantas vezes?
_____
Qual curso? _____

8. Qual a escolaridade do seu pai?
( ) ensino fundamental incompleto
( ) ensino fundamental completo
( ) ensino médio incompleto
( ) ensino médio completo
( ) ensino superior incompleto
( ) ensino superior completo
( ) pós-graduação

Qual a escolaridade da mãe?
( ) ensino fundamental incompleto
( ) ensino fundamental completo
( ) ensino médio incompleto
( ) ensino médio completo
( ) ensino superior incompleto
( ) ensino superior completo
( ) pós-graduação

9. Qual a profissão do seu pai?
_____
10. Qual a profissão da sua mãe?
_____

11. Qual o tipo de estabelecimento que cursou o ensino médio?
( ) Todo em escola pública.
( ) Todo em escola particular.
( ) Maior parte em escola pública.
( ) Maior parte em escola particular.
( ) Outros

12. O que você espera de um curso universitário?
( ) Cultura geral ampla.
( ) Formação voltada para o mercado de trabalho.
( ) Formação teórica voltada para pesquisa
( ) Formação acadêmica para melhorar a atividade prática.
( ) Conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo em que vivemos

13. O que pretende fazer após terminar o curso?
( ) Procurar logo um emprego.
( ) Continuar estudando, fazer mestrado.
( ) Continuar trabalhando no que já trabalho.
( ) Mudar de cargo dentro da empresa em que trabalho.
( ) Procurar um emprego que possa conciliar com a continuidade dos estudos.

14. Para que serve um diploma de curso superior?
( ) Para conseguir um emprego mais bem remunerado.
( ) Para adquirir conhecimento.
( ) Para ter uma profissão reconhecida.
( ) Outro_____

15. Você domina língua estrangeira?
( ) Sim, fluentemente
( ) Sim, razoavelmente e quero aprofundar
( ) Não, mas gostaria de aprender
( ) Não e não sinto necessidade de aprender

16. Qual a situação de moradia de sua família?
( ) É própria, já quitada.
( ) É própria, não acabou de pagar
( ) É alugada
( ) É cedida
( ) Tem outra forma de ocupação

17. Quantos automóveis (carros e motos) tem sua família?
( ) Não tem automóveis
( ) Tem um automóvel
( ) Tem dois automóveis
( ) Mais de dois

18. Qual o nível de renda da sua família em salários mínimos?
( ) Até um salário mínimo
( ) De 1 a 2 salários mínimos
( ) De 2 a 3 salários mínimos
( ) De 3 a 5 salários mínimos
( ) de 5 a 7 salários mínimos
( ) de 7 a 10 salários mínimos
( ) mais de 10 salários mínimos

19. Qual a sua participação na vida econômica de sua família?
( ) Não trabalha, e recebe ajuda da sua família.
( ) Não trabalha e paga as despesas só com o dinheiro da bolsa.
( ) Não trabalha e paga as despesas com a bolsa e a ajuda da família.
( ) Você trabalha e é responsável apenas pelo seu sustento.
( ) Você trabalha e contribui para o sustento da família.
( ) Você trabalha e é o único provedor da família.

20. De quantos membros é composta a sua família?_____

21. Qual a sua opinião sobre a política de cotas?
( ) Sou contra qualquer tipo de cotas.
( ) Sou a favor só para escola pública.
( ) Sou a favor de todos os tipos de cotas, inclusive para negros.
( ) Sou a favor para pessoas carentes, independente da cor ou da escola que estudou.

22. Qual a sua cor?

( ) Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) Indígena

23. Você já sofreu discriminação por causa da sua cor?
( ) Sim ( ) Não

24. Você já teve alguma reprovação em matérias do curso?
( ) NÃO ( ) SIM Quantas? _____ Qual matéria?_____

25.Qual a maior dificuldade em estudar na UENF? (podem marcar mais de uma alternativa)
( ) Bancar as despesas financeiras.
( ) Passar nas matérias.
( ) Conciliar a pesquisa com os estudos.
( ) Não tenho nenhuma dificuldade
( ) Outra_____

26.A qual o motivo das dificuldades? (podem marcar mais de uma alternativa)
( ) Eu estudo pouco, deveria estudar mais.
( ) Os professores não são compreensivos, cobram demais.
( ) Eu não tive uma boa base de ensino médio.
( ) A minha família não tem boas condições financeiras.
( ) Eu não possuo bolsa.
( ) Outro_____

27.O que você acha dos professores?
( ) A maior parte explica bem e cobra o que explicou.
( ) A maior parte explica bem, mas cobra coisas que não explicou.
( ) A maior parte não explica a matéria e cobra.
( ) Não é possível generalizar, tem professor de todo o jeito.

( ) São excelentes professores, muito competentes.
( ) Outro _____

28. Como é sua relação com os colegas de turma?
( ) Ótima, nos encontramos na universidade e também fora da universidade.
( ) Sempre trocamos material de aula e nos reunimos para estudar
( ) Raramente fico conversando com os colegas de turma.
( ) A turma não é muito cooperativa, ninguém ajuda ninguém.
( ) A turma é muito unida para festas, mas na hora de estudar é cada um por si.
( ) A turma é muito unida para estudar, mas pouco se reúne para festas.
( ) A turma é unida tanto para festas quanto para estudar.
( ) Tenho dificuldade de me relacionar com a turma.

29. Você teve alguma dificuldade de relacionamento com a turma por ser cotista?

( ) NÃO ( ) SIM. Qual ?_____

30. O fato de ser cotista é motivo de discriminação?

( ) Sim, porque as pessoas pensam que somos menos capazes.
( ) Sim, porque ninguém quer formar grupos de estudo com a gente.
( ) Sim, porque os professores não nos dão atenção.
( ) Sim, porque os colegas acham que tiramos a vaga de outras pessoas.
( ) Não, porque na universidade ninguém sabe quem é cotista.
( ) Não, porque o que importa é tirar boas notas.
( ) Não, porque na universidade todo mundo é igual.

31. Porque optou pelas cotas?
( ) Porque o curso que escolhi é muito concorrido e com as cotas ficou mais fácil.
( ) Porque é um direito e eu não quero abrir mão dele.
( ) Porque eu tinha medo de não passar se concorresse sem as cotas.
( ) Porque fui incentivado por outras pessoas.