

1 Introdução

1.1 A Construção do objeto

O tema das ações afirmativas voltadas aos negros na educação superior como objeto de estudo é recente e complexo, desse modo sua abordagem há de ser necessariamente multidisciplinar. Ele é alvo da minha paixão desde o ano de 2001, quando foi criado o Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro -UERJ, formulado pelo Laboratório de Políticas Públicas da mesma universidade, coordenado pelo professor Pablo Gentili, de cujo grupo de discussão fora convidada a participar no ano anterior, após ter cursado a disciplina ministrada por esse professor – Filosofia da Educação – na Faculdade de Educação, onde cursava à época, minha graduação em Pedagogia.

Tendo terminado a licenciatura na UERJ no final de 2002 – além do curso de Direito, anteriormente concluído na mesma universidade - momento em que já se delineavam na universidade os vestibulares 2003 e toda a complexidade de questões que tocava aquela comunidade interna e também externa, optei por estudar na dissertação de mestrado a pioneira experiência implantada naquela instituição.

As ações afirmativas na UERJ merecem estudo devido não somente ao seu pioneirismo, mas pela capacidade que tem de reverberar nas demais universidades públicas do país, além de suscitarem e pautarem discussões sobre discriminação racial, políticas públicas e democratização do acesso à universidade pública na sociedade brasileira.

Ingressei em 2003 no mestrado do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e, desde então, passei a fazer parte do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) – GECEC - do Departamento de Educação na PUC-Rio, coordenado pela professora Vera Maria Candau. O grupo tem como finalidade precípua o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a temática central das relações entre educação e culturas nos diferentes contextos educativos.

Em junho de 2005 defendi minha dissertação de mestrado *Políticas de Ação Afirmativa e Ensino Superior: a experiência da UERJ na perspectiva dos professores da Faculdade de Direito*, orientada pela professora Vera Maria Candau. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a experiência das ações afirmativas, modalidade cotas, implementadas no ano de 2003, pela UERJ, sua gênese, características, implantação e primeiros resultados e conhecer essa experiência mais especificamente num espaço considerado de especial prestígio acadêmico na universidade, a Faculdade de Direito, tendo como recorte a posição de seus professores acerca daquela experiência já implementada em suas salas de aula.

Entrevistei 9 professores que haviam lecionado ou estavam lecionando nas turmas pós-cotas e que pertenciam ao quadro de professores efetivos da Instituição com, no mínimo, quatro anos de trabalho na Faculdade.

Defendi a dissertação, mas não saí da UERJ. Lecionei como professora substituta na Faculdade de Educação, no período 2006-2009, quando tive a oportunidade de também lecionar para esses “novos” alunos identificados como “os alunos cotistas”. Foi nesse período que amadureci o desejo de ouvir esses alunos.

Livros, artigos, pesquisas vêm tratando do tema das ações afirmativas, sua origem, pertinência, constitucionalidade. Foram ouvidos os gestores e professores universitários. Acadêmicos reconhecidos nos seus campos científicos ganharam um espaço não usual na mídia quando se dispunham a falar contra estas políticas. Os alunos que se sentiram prejudicados tiveram voz, os movimentos negros como o EDUCAFRO também, mas e os cotistas? Quem os ouviu? Acreditei que tinham muito a dizer sobre a experiência de ser cotista e eu queria muito ouvi-los. Este foi o ponto de partida através do qual cheguei às minhas questões para esta pesquisa de doutorado.

Com esse propósito ingressei em 2008 no doutorado do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, tendo a felicidade de ser orientada novamente pela professora Vera Maria Candau.

As ações afirmativas no ensino superior, na modalidade cotas, geraram uma nova categoria de alunos - os cotistas. As cotas ainda são formas polêmicas, não habituais, não consensuais, criativas, marginais (em contraposição ao *mainstream*), de inserção de estudantes no ensino superior. Os cotistas são os

“novos” sujeitos que passam a vivenciar a experiência universitária, com suas diferentes especificidades: cotistas de baixa renda, negros, indígenas, quilombolas, oriundos de escolas públicas, portadores de necessidades especiais, professores em exercício, dentre outras.

Investiguei a trajetória universitária desses alunos considerados “malditos” por tantos, dentro e fora da comunidade universitária; eu diria - alunos estigmatizados, marcados por “uma identidade deteriorada” (Goffman, 2008) e sem voz, ou melhor, emudecidos, posto que são raramente ouvidos. É importante dizer que dentre os alunos cotistas, os mais “deslegitimados” socialmente a estarem no espaço universitário, foram e são os alunos negros, que na primeira experiência de cotas da UERJ foram bastante contemplados. O mito da democracia racial, por um lado, e os estereótipos negativos relativos aos negros brasileiros, por outro, somados à condição de cotistas, respondem pelo rechaço vivido por esses novos sujeitos universitários.

Minha investigação procurou conhecer a experiência de alunos autodeclarados negros que tiveram acesso às suas vagas na UERJ na condição de alunos cotistas, oriundos ou não de escolas públicas, e que tiveram êxito nos seus cursos universitários ao ponto de chegarem à formatura. Isto é, pesquisei o processo de construção do “sucesso universitário”¹ de alunos ex-cotistas, posto que já formados.

Busquei identificar junto aos ex-cotistas negros que obtiveram resultados escolares positivos, seus caminhos profícuos. Pretendi conhecer a compreensão pessoal de sujeitos autodeclarados negros que protagonizaram uma experiência universitária exitosa na condição de cotistas, quando em geral as opiniões, expectativas e representações sobre esses sujeitos eram de que fracassariam.

Em outros termos, o que busquei conhecer com esta pesquisa foi: como os alunos vivenciaram o cotidiano da sua inserção na universidade? Como construíram sua permanência nela? Foram bolsistas? Trabalharam durante o curso universitário? Participaram de grupos de pesquisa? Participaram de alguma instância coletiva na universidade? Como se desenvolveu o período de estágio? Como se deu o convívio com os demais sujeitos da comunidade universitária? Que aspectos consideram que constituíram obstáculos e dificuldades

¹ Nomeio de *sucesso* porque foi além do acesso à universidade, isto é, esses estudantes lograram sobreviver na universidade até a terminalidade de seus cursos.

particularmente significativas que tiveram de enfrentar? Que mecanismos utilizaram para superá-los? Dito de outra forma, o que procurei investigar e conhecer foi uma experiência universitária exitosa protagonizada por sujeitos negros na condição de alunos cotistas.

Assumo que pretendi fazer com que, em certa medida, esta tese fosse contígua à dissertação de mestrado, mantidos o tema e o campo de pesquisa, entretanto meus sujeitos de pesquisa foram outros, assim como minhas questões.

Importante explicitar, desde essa introdução, com qual conceito de raça opero ao longo da pesquisa. Quero ressaltar que a posição teórica aqui adotada é a dos estudiosos da raça que a entendem como “uma constelação de processos e práticas” (Ruth Frankenberg, 2004). Raça, nada tem de evidente ou real no sentido positivista do termo como explicita Frankenberg. Ela cita Gilroy (1987) e seu já clássico estudo sobre a história do racismo na Grã-Bretanha, para quem a raça sempre escrita pelo autor entre aspas para melhor lembrar ao seu público a irrealidade e a instabilidade do termo é social e politicamente construída e faz-se um esmerado trabalho ideológico que visa garantir e manter as diferentes formas de ‘racialização’ que caracterizam o desenvolvimento capitalista (Frankenberg, 2004, p.307).

Tal entendimento, entretanto, não significa questionar “a potência da raça como arcabouço organizador nas relações de opressão e exploração” (Idem). Mais, para Frankenberg, raça é uma ficção “que é ‘defensavelmente’, a mais violenta da história humana.

Para Aníbal Quijano (2007) a idéia de raça é o mais eficaz instrumento de dominação social inventado nos últimos 500 anos, sendo imposta como parte da dominação colonial da Europa e de acordo com a raça foram distribuídas as principais novas identidades sociais e geoculturais do mundo (Índio, Negro, Asiático, Branco e Mestiço).

Os estudiosos contemporâneos da raça que não a vêem como um construto biológico estão desafiados, como Frankenberg (2004) ressalta, a estarem atentos à “irrealidade da raça, ao mesmo tempo em que aderimos tenazmente ao reconhecimento de seus efeitos sumamente reais” (p. 308). Para ela,

O muçulmano terrorista, o homem asiático assexuado, sua equivalente feminina, sempre sexualmente disponível, o jovem africano-americano intrinsecamente perigoso, e a mulher africano-americana, índia, mexicana ou de origem mexicana,

sempre exageradamente fértil, tudo isso são tropos por demais conhecidos. Os estereótipos seriam banais, se não fossem tão letais, tão contundentes em termos físicos, emocionais, afetivos e espirituais”. (idem, p. 308-309).

A potência, o uso e os efeitos sociais do termo raça, também em nossa sociedade, me levaram a utilizá-lo na pesquisa ora relatada, não como tendo um caráter biológico determinista, mas como um conceito relacional marcado por condições históricas, políticas e culturais. Quanto à polêmica utilização do termo raça, adoto o parecer de Nilma Gomes (2001) nos seguintes termos:

Estou ciente de que existe muita polêmica no meio acadêmico e na própria sociedade brasileira quanto ao uso do termo raça. Alguns intelectuais o rejeitam, adotando etnia como o mais adequado para discutir as relações entre negros e brancos no Brasil. Muitos deles consideram que os antecedentes históricos e acadêmicos do conceito de raça o comprometem, pois o termo está ligado à idéia de dominação político-cultural e à antropologia física. Além disso, com o desenvolvimento das Ciências Biológicas, raça humana passou a ser considerada um conceito cientificamente inoperante. Por mais que essa postura seja uma contribuição ao estudo sobre relações raciais no Brasil e consiga justificar teoricamente o uso de etnia, na prática social, quando se discute a situação do negro na sociedade brasileira, raça é ainda o termo mais adotado pelos sujeitos sociais. É também o que consegue se aproximar da real dimensão do racismo presente na sociedade brasileira. Dessa forma o Movimento Negro e alguns cientistas sociais quando falam em raça não o fazem mais alicerçados na idéia de purismo racial tampouco da supremacia racial. Ao contrário usam essa categoria com uma nova interpretação, baseados em uma reapropriação social e política, construída pelos próprios negros. Usam-na, ainda, porque, no Brasil, o racismo e a discriminação racial que incidem sobre os habitantes negros ocorrem não somente em decorrência dos aspectos culturais presentes em suas vidas, mas pela conjugação entre esses aspectos (vistos de maneira negativa) e pela existência de sinais diacríticos que remetem esse grupo a uma ancestralidade negra e africana (p.84).

Nesse sentido, é ainda interessante transcrever a afirmação de Antônio Guimarães (2006) que reforça nosso entendimento ao afirmar que

[...] “raça” não é apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também é uma categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente racistas e não apenas de “classe”. Reconheço, todavia, que não há raças biológicas [...]. O problema que se coloca é, pois, o seguinte: quando no mundo social podemos dispensar o conceito de raça? Primeiro, quando já não houver identidades raciais, ou seja, quando já não existirem grupos sociais que se identifiquem a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da idéia de raça; segundo, quando as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores; terceiro, quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos para a afirmação social dos grupos oprimidos (p. 50-51).

Após a explicitação do nosso entendimento do conceito de raça, é importante dizer aos que me leem que me autodeclaro branca, filha de pais brancos, neta de europeus, alemães e poloneses brancos, todos judeus² fugidos em virtude da guerra que se avizinhava³.

No mesmo diapasão teórico entendo que negritude e branquidade são fenômenos socialmente construídos⁴, não existindo uma definição apropriada ou universal para ambos. De acordo com os “estudos críticos da branquidade” (Frankenberger, 2004), ela se afigura como o estado normal, o padrão pelo qual todo o resto é medido e em cotejo com o qual todos são avaliados. Assim, ser classificado como branco é a norma e todas as outras pessoas é que seriam racializadas, posto que, “a branquidade é invisível” (idem).

Frankenberger (2004) afirma que já trabalhou com essa ideia por vários anos, entretanto, hoje entende que a branquidade não-marcada “revela-se uma miragem”, uma “fantasia dos brancos” (p.309). Avalia que negritude, branquidade, asiatismo, indigenismo, latinismo, dentre outros termos, são constructos que inexistiam antes do colonialismo.

Os termos raça, branquitude, negritude, cultura, nação e povo são continuamente organizados por sistemas classificatórios hierárquicos que remontam aos primórdios do projeto colonial da Europa ocidental. Tal fato marcou “outros” como seres sempre inferiores aos “eus nacionais” legitimados a saquear. Nesse contexto, a autora entende não ser uma surpresa que “branco” emerja como quase não-marcado, mesmo que isso se dê apenas do ponto de vista dos próprios brancos. Sendo assim,

Não é de admirar que parte do projeto de denominar a branquidade tenha resultado numa sequência mais ou menos assim: aparecer, autodenominar-se, violar, saquear, apropriar-se e tornar-se aparentemente invisível. Ou seria invencível? Misericordiosamente, não. Esse sistema de denominação e evasão poderia até ter funcionado, não fosse os colonizados estarem observando de perto o tempo todo, não fosse a realidade das diferenças dentro da branquidade e das resultantes disputas de fronteira para o ingresso nessa categoria, e não fosse a existência de algumas pessoas de todas as raças que têm a mente, o coração e o espírito alertos (Idem, p.311).

² Embora, em alguns momentos históricos os judeus europeus não fossem considerados brancos.

³ Com a segunda Guerra Mundial, só sobraram das famílias de meus avôs maternos e paternos aqueles poucos que imigraram para o Brasil, EUA e Argentina antes do extermínio conhecido por Holocausto.

⁴ Ambos os conceitos estão intrincados aos de classe, gênero, nacionalidade e religiosidade, todos envoltos em relações de poder.

Devido ao colonialismo, é inegável a posição assimétrica da branquidade em relação aos demais termos raciais e/ou culturais, nas sociedades que “são estruturadas na dominação” (Hall, 2003).

Frankenberger define branquidade, olhando para a sociedade norte-americana contemporânea, em oito pontos (ibidem, p.312-313):

1. A branquidade é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial.
2. A branquidade é um ‘ponto de vista’, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais.
3. A branquidade é um locus de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas, ou denominadas como nacionais ou ‘normativas’, em vez de especificativamente raciais.
4. A branquidade é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe.
5. Muitas vezes, a inclusão da categoria ‘branco’ é uma questão controvertida e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquidade são marcadores de fronteira da própria categoria.
6. Como lugar de privilégio, a branquidade não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam.
7. A branquidade é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquidade têm camadas complexas e variam localmente e entre locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis.
8. O caráter relacional e socialmente construído da branquidade não significa, convém enfatizar, que esse e outros lugares raciais sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos.

Ao final desse rol, Frankenberger (2004) escreve: “súbito, a idéia de que a branquidade possa ser invisível afigura-se extremamente bizarra” (p.313).

Concordo com Frankenberg e entendo que sua produção é potente como instrumento, como binóculos, para olharmos a branquidade em nosso contexto nacional.

Por outro lado, a minha condição de branca não passou despercebida por brancos e negros ao longo dessa década de estudo e dedicação à temática racial, especialmente por acadêmicos brancos e militantes negros. A minha visível e marcada condição têm gerado complexas tensões e desafios. Para muitos, a minha branquidade gerou desconfiças, questionamentos e críticas muito antes que o resultado das minhas pesquisas e dos meus trabalhos acadêmicos fossem públicos.

As tensões que envolvem a questão racial no Brasil, país estruturado também na dominação racial, só fizeram crescer nesse doutorado; no mestrado, meus sujeitos de pesquisa foram professores do curso de Direito da UERJ, todos autodeclarados brancos; todavia, nesta tese, meus sujeitos de pesquisa são todos autodeclarados negros (14 negros e 2 pardos).

Uma pesquisadora branca pesquisando a temática racial incomoda⁵. Por um lado, todos que jogam a favor da visibilidade do racismo, que ajudam a desconstruir o “mito da democracia racial”, que fazem a luta antirracista, geram incômodos, principalmente, quando aparentemente não oprimidos ou vitimados pela discriminação racial⁶, como se isso fosse possível. Entretanto, incomoda também, porque para alguns uma mulher branca não teria legitimidade para construir conhecimentos sobre negros⁷, estando irremediavelmente impedida de realizar essa pesquisa.

Concordamos com Hall (2003): todos nós nos originamos e falamos a partir de “algum lugar”, ou seja, somos seres de um determinado local e pertencentes a uma certa tradição (p.83). Hall defende uma “nova etnicidade” como um conceito progressista e crítico em contraste à “velha etnicidade”, uma “identidade absolutista” que pode levar à violência e que depende em parte da supressão da diferença cultural e de uma noção separatista da identidade branca. Para Giroux (1999), “A nova etnicidade forneceria uma teoria que permite aos brancos irem

⁵ Também me senti incomodada nas diversas vezes que refleti e coloquei em julgamento minha própria identidade racial de modo não dialético, isto é, de modo monolítico, essencialista e racista.

⁶ Reconheço que o racismo afeta diferentemente brancos e não brancos no contexto de relações desiguais de poder. No entanto, pessoalmente, já fui vítima de preconceito na condição de judia e, ressalto que não é deste fato que extraí minha legitimidade para desenvolver minhas pesquisas.

⁷ Nessa perspectiva, eu apenas poderia estudar a branquidade ou branquitude.

além “da paralisia inspirada pelo sentimento de culpa, ou do racismo alimentado pelo combustível da ansiedade e medo da diferença” (p.112-113).

Nesse sentido, Frankenberger (2004) observa que a análise crítica da branquidade fala de seu legado histórico opressor, entretanto é importante distinguir entre a branquidade como identidade racial que é não-racista ou anti-racista e aqueles aspectos da branquidade que são racistas.

Julgo importante expor e problematizar essas tensões justificadas pelo racismo brasileiro e pela minha condição de “privilégio” branco, mas deixo aqui marcado meu entendimento de que o conhecimento não pode ser segregado como supõem ou preferem puristas raciais e/ou culturais.

Não desconhecendo a complexidade das relações entre branquidade e racismo, afastada uma posição evasiva de neutralidade racial, atesto meu compromisso com práticas e políticas antirracistas e democráticas. Recorro mais uma vez à Frankenberger (2004) para explicitar as raízes da branquidade com as quais me identifico.

Elas decorrem diretamente do trabalho feito nas últimas décadas para transformar a cultura popular e alterar materialmente as desigualdades raciais que distinguem a sociedade norte-americana. Não é por acaso, portanto, que o trabalho dos brancos contra a dominação racial funde-se com muita facilidade, nesse aspecto, com uma atividade que tem um âmbito mais multirracial. Os ativistas têm procurado modificar as hierarquias de liderança e dos direitos nos locais de trabalho e nos grupos políticos, bem como rever os pressupostos relativos ao vestuário, à linguagem e ao estilo ‘corretos’ nesses lugares. Frequentemente, essas mudanças são inseparáveis dos esforços para questionar o sexismo e também, vez por outra, a homofobia na esfera pública (p.321).

Em seguida, outro conceito que é preciso desde aqui situar é o de negro já que foi ele o eleito para ser utilizado ao logo dessa tese⁸. Nesta pesquisa me aproximo do sistema classificatório binário branco/negro adotado por parcela significativa do Movimento Negro cujo termo negro englobaria mulatos, pretos, pardos, morenos, sararás, jambo, etc., em uma só e única categoria, por opção política e jamais referida à categoria biológica, no dizer de D’Adesky (2001) “devido a seu teor ideológico e a seu sentido simbólico” (p.34). Adotamos a definição desse autor, para quem negro é:

⁸ Temos ciência de que o sistema classificatório do IBGE utiliza as categorias branco, pardo, preto e indígena e que autores do campo das relações raciais utilizam os termos afro-brasileiro ou afro-descendente como Wania Sant’Anna (2007). Também não desconhecemos que os documentos legais, inclusive internacionais, utilizam diferentes termos e que, por vezes, esses termos são utilizados como sinônimos.

todo indivíduo de origem ou ascendência africana suscetível de ser discriminado por não corresponder, total ou parcialmente, aos cânones estéticos ocidentais, e cuja projeção de uma imagem inferior ou depreciada representa uma negação de reconhecimento igualitário, bem como a denegação de valor de uma identidade de grupo e de uma herança cultural e uma herança histórica que geram exclusão e opressão (D'Adesky, 2001, p.34).

Sobre o tema, Petrônio Domingues (2007) relata decisão política do Movimento Negro Unificado

Para incentivar o negro a assumir sua condição racial, o MNU resolveu não só despojar o termo “negro” de sua conotação pejorativa, mas o adotou oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. Assim, ele deixou de ser considerado ofensivo e passou a ser usado com orgulho pelos ativistas, o que não acontecia tempos atrás. O termo “homem de cor”, por sua vez, foi praticamente proscrito (p.115).

Por outro lado, Nilma Lino Gomes (1995) sustenta que o negro brasileiro sempre esteve envolto em uma série de nuances de cor, que segundo a autora nos remete a uma questão de cor de pele e não à origem racial o que contribui para a formação de uma identidade étnico-racial fragmentada e distorcida. Contra esse padrão de opressão e de colonização do pensamento, o Movimento Negro brasileiro enegreceu o termo. Para ela,

A utilização do termo negro pelo Movimento Negro tem o sentido de dar uma ressignificação ao papel do negro na construção do processo histórico. Intenciona não mais relacionar o negro a uma definição carregada de preconceito ou à simples questão da cor da pele, mas remetê-lo a uma origem racial, valorizando seus atributos físicos e culturais (...) fala-se em sujeitos que constroem a história e não simplesmente em cor de pele (p.46).

Ser negro passa então a significar uma identidade baseada não somente nos aspectos fenotípicos, como também nos políticos, geográficos, históricos, religiosos e culturais. A definição subentende que os negros são afetados por uma imposição de um modelo estético, cultural, político hegemônico e normativo que deforma sua imagem, assim como pela opressão sofrida devido à negação de sua identidade de grupo, o que, por vezes, dificulta a consciência de pertencimento racial, reforçada cotidianamente no Brasil pela crença no mito da democracia racial, ideologia incorporada ao imaginário social brasileiro.

Como D'Adesky (2001), temos consciência de que o termo negro em substituição aos demais, mesmo tendo importância simbólica, “não pode resolver

os problemas da desigualdade racial” (p.37). É certo que sequer pode resultar num enfoque analítico neutro, como o autor com quem dialogamos alerta.

Por fim, no contexto deste trabalho, configura-se a categoria Movimento Negro como sendo uma pluralidade de grupos, ONGs e entidades engajadas nas lutas pela melhoria das condições de vida da população negra com iniciativas de natureza política, cultural, religiosa, educacional, de denúncia ao preconceito e discriminação raciais. Neste sentido, o Movimento Negro é diverso e abriga grupos com estratégias e posições políticas e ideológicas heterogêneas.

1.2 Justificativa

No Brasil, os negros ocupam uma posição de subalternidade social. Diversos são os estudos que apontam o caráter das desigualdades existentes entre brancos e negros no Brasil nos mais diferentes campos da vida como: renda, saúde, educação, trabalho, mortalidade infantil, expectativa de vida, habitação, entre outros aspectos (Henriques, 2000; IBGE, 1999, 2000, 2008, 2010; INSPIR, 1999; IPEA, 2008; PNUD, 2000). Patente é a persistência das desigualdades sociais, dentre elas as educacionais, entre brancos e negros em prejuízo dos negros ao longo das gerações.

Henriques (2001) em seu estudo *Desigualdade Racial no Brasil - evolução das condições de vida na década de 1990* evidenciou não só as relevantes desigualdades entre brancos e negros, mas, principalmente, a sua estabilidade ao longo das últimas décadas. O pesquisador do IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - aponta que, embora, a década dos 90 tenha sido de avanços nas condições de vida da população brasileira, esses avanços não afetaram a distância existente entre brancos e negros ao acesso de bens e serviços (p.46-47).

Nos anos 2000, duas das mais importantes macropesquisas, *Indicadores sociais, uma análise das condições de vida* do IBGE e *Retratos das desigualdades de gênero e raça* do IPEA, divulgadas ambas em 2008, continuam atestando as desigualdades entre brancos e negros.

Vejamos o que diz o primeiro parágrafo do capítulo intitulado *Cor ou raça* da pesquisa do IBGE:

No ano de 2008, a data de 13 de maio permitiu lembrar dos 120 anos transcorridos desde a aprovação da Lei Áurea, como é conhecido o decreto que determinou o fim da escravidão no Brasil. Mas, apesar desse relativamente longo período, a desigualdade material e simbólica da população composta pelos grupos étnico-raciais subalternizados se manteve e a desvantagem em relação aos brancos no usufruto de recursos e benefícios continua a afetar severamente metade da população brasileira (IBGE, 2008, p.209).

Mais adiante, lemos:

As análises incluídas na presente publicação contribuem para exibir o caráter estrutural das desigualdades raciais no país, revelando a duplicidade da configuração social brasileira nas suas clivagens social e racial. Os grupos raciais subalternizados, que na expressão das informações censitárias e de pesquisas domiciliares cristalizaram-se nas categorias de cor ou raça preta, parda e indígena, padecem de uma precária inserção social ao longo dos 120 anos. Essa precária inserção social não é explicada pelo ponto de partida, mas pelas oportunidades diferenciadas a eles oferecidas. Alguns indicadores analisados a seguir não só apontam para a manutenção destas desigualdades como ainda evidenciam o agravamento de algumas delas: tal é o caso da participação no ensino superior, tanto na frequência como na conclusão deste nível de estudo. (Idem, p.210).

Na pesquisa do IPEA, Bloco 3 – Educação- encontramos:

A discriminação motivada por sexo e por pertencimento a um grupo de cor/raça encontra-se disseminada em diversos campos da vida social. Se o sistema educacional é o campo no qual são reproduzidos muitos dos estereótipos de gênero existentes em nossa sociedade, no caso da questão racial, ainda se constitui uma esfera marcada por fortíssimas desigualdades no acesso e na permanência dos indivíduos dos diferentes grupos populacionais. Esta é uma característica muito importante na medida em que o acesso à escolaridade é uma das formas por excelência de ascensão social e de potencialização do acesso a muitos bens produzidos pela sociedade. Desta forma, enquanto as desigualdades raciais se perpetuam no campo educacional, também está garantida a perpetuação de seus mecanismos de reprodução. Neste sentido, os indicadores educacionais se convertem em um importante instrumento de percepção do quanto desiguais são as possibilidades de construção de oportunidades sociais para os diferentes grupos raciais (IPEA, 2008, p.5).

A Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010 no capítulo *Cor ou raça* destaca que “os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD mostram um crescimento da proporção da população que se declara preta ou parda nos últimos dez anos: respectivamente, 5,4% e 40,0% em 1999; e 6,9% e 44,2% em 2009” e como hipótese desse fenômeno afirma que “um dos fatores para esse crescimento é uma recuperação da identidade racial, já comentada por diversos estudiosos do tema” (IBGE, 2010, p.226). Entretanto alerta:

Independentemente desse possível resgate da identidade racial por parte da população de cor preta, parda ou de indígenas, a situação de desigualdade que sofrem os grupos historicamente desfavorecidos subsiste. Uma série de indicadores revelam essas diferenças, dentre os quais: analfabetismo; analfabetismo funcional; acesso à educação; aspectos relacionados aos rendimentos; posição na ocupação; e arranjos familiares com maior risco de vulnerabilidade (idem, p.227).

Infelizmente, a expectativa otimista de autores como Florestan Fernandes (1965) em relação à modernidade brasileira com sua racionalidade industrial e urbanização como capazes de fazer arrefecer a discriminação racial -“o preconceito de cor”- e diminuir as distâncias entre brancos e negros não se concretizou. Os negros tendem a permanecer na mesma posição relativamente subalterna de seus pais, “a despeito de sua incorporação à moderna sociedade de classes” (Osório, 2008, p.82-83). No Brasil, origem social e discriminação racial são fatores dependentes que interagem impedindo a mobilidade social dos negros.

Osório (2008), revendo a tradição sociológica quanto ao problema da persistência da desigualdade entre grupos raciais no Brasil, atesta que tal persistência após um século da abolição se deve ao fato do racismo possuir “uma plasticidade antes insuspeita e, ao invés de ser superado, fora racionalizado, mantendo ou ganhando a função de garantir os privilégios dos brancos, agora em uma sociedade moderna caracterizada por uma elevada mobilidade social” (p.88)⁹. Nesse mesmo sentido se expressa Hasenbalg (1979) para quem o preconceito e a discriminação são dinâmicos e “a tenacidade da estratificação racial e as novas fontes de discriminação após o fim do escravismo devem ser procuradas nos vários interesses dos grupos brancos que obtêm as vantagens da estratificação social” (p.77).

As pesquisas apontam os problemas estruturais de ordem sócio-econômica da nossa sociedade. No entanto, a explicação das desigualdades raciais não se circunscreve somente a tais variáveis estruturais, revelam que os negros enfrentam, incontestavelmente, também situações de discriminação racial.

No tocante à educação, pesquisadores já se debruçaram sobre a realidade insidiosa da produção do fracasso escolar e, evidenciaram que o peso da exclusão recai, acentuadamente, sobre os estudantes negros (Hasenbalg, 1979; Barcelos,

⁹ O autor, em outro momento do texto minimiza a mobilidade na sociedade brasileira, afirmando que “o que as pessoas são é em larga escala determinado pelo que foram seus pais” (Osório, 2008, p. 90).

1992 e Henriques, 2002, Petrucelli, 2004). O fato é que o acesso e a permanência dos alunos na vida escolar variam de acordo com o perfil racial do aluno, mais, as distâncias que separam negros e brancos incidem sobre toda a trajetória escolar. Segundo Fúlvia Rosemberg (1989),

Como nas outras esferas da vida social, os negros (pretos e pardos) são também penalizados no plano da educação: enfrentam maiores dificuldades de acesso e permanência na escola, assim como freqüentam escolas de pior qualidade, redundando em maior índice de reprovação e atraso escolar do que aquele observado entre os brancos. Em linhas gerais, as pesquisas sobre oportunidades educacionais têm encontrado trajetórias escolares diversas para amarelos, brancos, pretos e pardos, evidenciando desvantagens para estes últimos no acesso à escola e no ritmo de sua progressão, caracterizado como mais lento e acidentado (p.79).

Henriques (2002), nesse sentido, afirma:

A escolaridade de brancos e negros nos expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial. Como vimos, apesar da melhoria nos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros se mantém estável entre as gerações. No universo dos adultos observamos que filhos, pais e avós de raça negra vivenciaram, em relação aos seus contemporâneos de raça branca, o mesmo diferencial educacional ao longo de todo o século XX (p.93).

Os negros estão sub-representados no ensino superior quando observamos sua representação no conjunto da população brasileira. Em 2003, os jornais publicaram os dados do Censo 2002 que revelam que, da população com mais de 25 anos que tem curso superior, 82,8% são brancos, 12,2% são pardos, 2,1% são pretos, 2,3% são amarelos e 0,1% são indígenas, numa sociedade onde os brancos representavam 52,8%, os pardos 39,1%, os pretos 6,2%, os amarelos 0,5% e os indígenas 0,4% (Folha, 2003).

Já em 1991, o Censo apontara que 83,1% dos que tinham curso superior eram brancos, o que demonstra que na última década os negros não lograram concluir a universidade em número significativo à sua representação na sociedade brasileira, levando o cientista social do Departamento de Indicadores Sociais do IBGE, José Petrucelli a declarar que a baixa presença de negros na universidade “não tem outra explicação a não ser racismo. É a discriminação, é a sociedade de castas presente no Brasil” (Folha de São Paulo, 15/5/2003).

No ano seguinte, em 2004, Petrucelli, com base nas informações do Censo 2000, atesta, na pesquisa *Mapa da Cor no Ensino Superior Brasileiro*, que o

aspecto mais relevante que encontrou foi a “desigualdade”, a “iniqüidade”. Evidenciam esta realidade, os seguintes indicadores, presentes em seu estudo:

(...)da população de 18 anos ou mais de idade (aproximadamente 109 milhões de pessoas), 81,4% não tinham concluído o nível médio de estudos e entre os que o tinham concluído, menos de 15% (3 milhões de pessoas), freqüentavam o ensino superior. Entre estas, destaca-se o fato de que quase 79% se identificam como brancas, percentual significativamente mais alto que o da população desta cor na mesma faixa etária, 55,4%, enquanto que indígenas, pardos e pretos apenas alcançam a 19,4% do total destes estudantes, menos da metade do que eles representam no total do mesmo grupo de idade (43,4%) (2004, p.7).

Sete anos depois, de acordo com o estudo “*Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2008*”, esse quadro se mantém, isto é, permanece a profunda desigualdade entre brancos e negros em relação à frequência no ensino superior no ano de 2007:

enquanto o percentual de brancos entre os estudantes de 18 a 24 anos de idade no nível superior era de 57,9%, o de pretos e pardos alcançava cerca de 25%, evidenciando a enorme diferença de acesso e permanência dos grupos raciais neste nível de estudo. (IBGE 2008, p.211).

Também asseveram essa disparidade entre brancos e negros no ensino superior, os dados do “Provão” do MEC- Ministério da Educação e Cultura relativos ao ano de 2002, portanto antes do implemento das ações afirmativas nas universidades brasileiras, que “76% dos formandos de cursos superiores são brancos” (INEP, 2002)¹⁰.

Inserido no esforço de conhecer a realidade da distribuição racial no ensino superior, consideramos relevante mencionar os resultados de um estudo pioneiro de 2002 que comparou dados colhidos na UFMA –Universidade Federal do Maranhão, UFPR -Universidade Federal do Paraná, UFRJ –Universidade Federal do Rio de Janeiro e por fim na UnB –Universidade de Brasília. Chamou minha atenção a tabela que reproduzo abaixo:

¹⁰Relatório Provão 2002. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/superior/provao/sintese/2002/capitulo4.htm#1>> Acesso em: nov 2004.

Tabela 1: *Distribuição percentual dos estudantes segundo a cor e a Universidade* (Queiroz, 2002, p.31-32).

	UFRJ	UFPR	UFMA	UFBA	UnB
Branca	76,8	86,5	47,0	50,8	63,7
Parda	17,1	7,7	32,4	34,6	29,8
Preta	3,2	0,9	10,4	8,0	2,5
Amarela	1,6	4,1	5,9	3,0	2,9
Indígena	1,3	0,8	4,3	3,6	1,1
Total	100	100	100	100	100
% pop. Negra (preta + parda) do Estado	38,2	22,4	75,1	79,2	53,6

Interessante é notar a existência de uma distribuição bastante diferenciada das populações de acordo com a “cor” nos Estados do Rio de Janeiro, Paraná, Maranhão, Bahia e em Brasília. Em comum, o fato da sobre-representação dos “brancos” nas universidades. A Universidade Federal do Maranhão e a Universidade Federal da Bahia, estados de maioria negra, são as que apresentam os menores contingentes relativos aos estudantes brancos

A análise dos números demonstra a desigualdade de acesso ao ensino superior, nas universidades públicas, em detrimento dos jovens que se definem como pardos e pretos. Sem dúvida a universidade brasileira tem sido um “território predominantemente branco” (Queiroz, 2002, p.31).

A desproporção por cor também foi encontrada por Moema Teixeira (2003) quando pesquisou uma universidade pública federal do Rio de Janeiro nos anos de 1992, 1993 e 1994. Os brancos representavam mais de 72% do total de alunos. Ela conclui que:

Em que pese a sua representatividade em termos da população do Estado do Rio de Janeiro, que segundo o censo demográfico de 1991 está em torno de 53%, o dado mostra uma sobre-representação de brancos no ensino superior da ordem de 20% (p.240).

Como afirmara Henriques em 2002, o aumento do número de anos de estudo dos brasileiros continua sendo verificado em 2010, e a desigualdade entre brancos e negros também. Isso é tão grave, que os negros (para o IBGE pretos e

pardos) têm números menores em 2009 do que os brancos em 1999. Senão vejamos, em 2010, a *Síntese dos Indicadores Sociais* do IBGE afirma que:

A população branca de 15 anos ou mais de idade tem, em média, 8,4 anos de estudo em 2009, enquanto pretos e pardos têm, igualmente, 6,7 anos. Em 2009, os patamares são superiores aos de 1999 para todos os grupos, mas o nível atingido tanto pela população de cor preta quanto pela de cor parda, com relação aos anos de estudo, é atualmente inferior àquele alcançado pelos brancos em 1999, que era, em média, 7,0 anos de estudos (IBGE, 2010, p. 227).

No que tange ao ensino superior, a pesquisa continua a afirmar:

A proporção de estudantes de 18 a 24 anos de idade que cursam o ensino superior também mostra uma situação em 2009 inferior para os pretos e para os pardos em relação à situação de brancos em 1999. Enquanto cerca de 2/3, ou 62,6%, dos estudantes brancos estão nesse nível de ensino em 2009, os dados mostram que há menos de 1/3 para os outros dois grupos: 28,2% dos pretos e 31,8% dos pardos. Em 1999, eram 33,4% de brancos, contra 7,5% de pretos e 8,0% de pardos (Idem, p.228).

Os dados indicam que cursar o ensino superior, especialmente o público no Brasil, ainda hoje tende a ser privilégio dos jovens brancos. Nesse sentido, Guimarães (2001) afirma:

Todos os dados disponíveis mostram que a população de jovens que se definem como “pardos” e “pretos” nas universidades brasileiras, principalmente naquelas públicas e gratuitas, está muito abaixo da população desses grupos de cor residente nos estados e cidades onde estão localizadas essas universidades (p.1).

A discriminação sofrida pelos negros, no campo da educação superior no Brasil, dificulta e, em certos casos, pode inviabilizar a competição pela obtenção de empregos e posições de poder e reconhecimento social. Trata-se de uma privação instrumental que gera uma discriminação que tem efeitos nas gerações posteriores.

O estudo de Queiroz (2002) quanto à composição racial dos estudantes da UFBA em 2002 revelou que:

(...) é sobretudo dos brancos o privilégio do acesso a carreiras superiores de prestígio. Aos negros estão reservados os cursos menos valorizados socialmente, como aqueles de formação de professores, por exemplo. Ainda nesses cursos eles são, em geral, minoritários. Desta forma, em que pese a expressiva presença dos negros no conjunto da população baiana, eles não estão se beneficiando, na mesma medida que o contingente branco, do acesso à universidade (p.19).

A escolha dos vestibulandos negros tem recaído em cursos de menor prestígio social, em que a relação candidato-vaga é menor, como nas

licenciaturas. A questão do acesso às universidades não passa só pelo diferencial quantitativo, mas também por uma distribuição desigual dos negros entre os cursos universitários, assim o número de formandos brancos aumenta dependendo do *status* social do curso.

Na referida pesquisa, Teixeira (2003) explicita que esse comportamento faz parte de uma estratégia utilizada por negros, mulatos e pardos que pretendam cursar o ensino superior numa universidade pública. Essa presença era em maior número nos cursos de Enfermagem, Matemática, Arquivologia, Ciências Sociais, Pedagogia e Serviço Social, cursos de “mais baixo status e menor concorrência no exame vestibular” (p. 240).

O fato é que os negros ainda estão subrepresentados entre os que possuem educação superior. Daí a relevância de políticas públicas que promovam o acesso, a permanência e uma bem sucedida formação universitária, em todas as carreiras acadêmicas, a esse grupo social.

As ações afirmativas na educação superior são hoje uma realidade. As iniciativas legais, por um lado, e as derivadas da autonomia das universidades, por outro, indicam que o número de instituições que adotam as diferentes modalidades de ação afirmativa cresceu e essa é a tendência. Em 2005, quando defendi minha dissertação de mestrado (Valentim, 2005) havia ações afirmativas em pelo menos, dezesseis universidades públicas¹¹; hoje o número é bem maior, conforme demonstraremos em um capítulo posterior. Cabe aos estudiosos do campo da educação estar atentos a essa nova realidade que já produz questões, tensões e desafios.

1.3 Procedimentos metodológicos

A natureza das questões que investiguei e sua abrangência exigiram um tratamento metodológico amplo e flexível, que articulou um estudo de caráter reflexivo-analítico da literatura pertinente: às políticas de ação afirmativa e seu debate teórico, inseridas num contexto de políticas de reconhecimento cultural protagonizadas pelos movimentos negros; à constituição da experiência de ação

¹¹ UERJ, UENF, UNEB, UEL, UNB, UFBA, UFJF, UEA, UNIFESP, UEMG, UEMS, UNIMONTES, UFAL, UFPR, UDESC e UNICAMP.

afirmativa desenvolvida pela UERJ; ao atual estágio das políticas de ação afirmativa no Brasil; à temática da desigualdade racial existente na sociedade brasileira, especialmente no tocante à pouca presença de negros no ensino superior; à presença de sujeitos pobres e negros no ensino superior, especialmente os que tiveram acesso à universidade através de ações afirmativas e os caminhos que traçaram até suas formaturas e, simultaneamente, à realização uma pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica incluiu livros, artigos e, com destaque, as dissertações e teses recentemente publicadas e defendidas nos diversos programas de pós-graduação, não só em educação, sobre a experiência das ações afirmativas nas universidades e sobre os alunos que tiveram acesso às suas vagas universitárias, através delas (cotistas e bolsistas). Também foram fontes os documentos legais, exarados ou não pela UERJ, que construíram e ainda constroem a sua experiência específica de ações afirmativas desde 2003 e as pesquisas quantitativas e qualitativas relativas às desigualdades sociais e raciais realizadas pelo IBGE e IPEA.

Uma abordagem do tipo qualitativa foi a opção que me pareceu adequada para o encaminhamento da pesquisa de campo. Dentre as características dessa abordagem, destaco a possibilidade de compreender a realidade partindo-se do princípio de que não há investigação neutra. Segundo Alves-Mazzotti (1991),

esta abordagem [qualitativa] parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (p. 54).

Assim é que os fatos, documentos e falas permitem uma análise interpretativa que sempre será condicionada pela subjetividade do investigador e pelo seu contexto histórico-cultural. Para Lüdke e André (1988),

O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros (p.25).

Importante ainda, nesta abordagem, é não ter a pretensão de esgotar a questão proposta; o mais significativo é ouvir atentamente os diferentes atores envolvidos na investigação. Para Goldenberg (1998, p.107), “na pesquisa

qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc...”

No intuito de conhecer como ex-cotistas negros formados se situam em relação às suas trajetórias universitárias, às suas experiências universitárias, e de identificar as estratégias que utilizaram para alcançar suas formaturas, consideramos como adequado privilegiar a realização de entrevistas individuais semiestruturadas. Não se tratou de fazer a história de vida desses sujeitos, mas estimular a construção de uma memória da experiência universitária vivida.

Pensamos como Duarte (2004), para quem as entrevistas,

são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (p.215).

As entrevistas foram um valioso instrumento metodológico. Segundo Lüdke e André (1988),

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de alcance mais superficial, como o questionário (p. 34).

Optei pela entrevista semiestruturada. As perguntas tinham o propósito de desencadear reflexões sobre o tema da pesquisa. Como veremos a partir do capítulo quatro, este tipo de entrevista foi bastante produtivo na medida em que possibilitou a mim e aos entrevistados desenvolvermos questões para além do solicitado, o que enriqueceu nossa compreensão sobre as questões pesquisadas. Em muitos momentos este tipo de entrevista possibilitou, também ao entrevistado, uma ocasião de organização de ideias e de construção de um discurso para a entrevistadora, ou seja, um momento de reflexividade sempre presente neste tipo de técnica de pesquisa (Szymanski, 2004). Neste sentido, em muitas ocasiões, nós

percebemos que os depoimentos foram sendo expostos numa narrativa inédita, provocando, por sua vez, uma auto-reflexão para ambos os sujeitos sobre os sentidos dos conteúdos conversados na entrevista.

Antes das entrevistas, os ex-alunos preencheram uma ficha com perguntas sobre seu histórico escolar e condições socioeconômicas (apêndice 7.1). Os entrevistados ainda assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 7.3).

Construí um roteiro de entrevista a partir de 6 eixos temáticos de investigação: 1. Trajetória universitária: primeiros momentos; 2. Permanência na universidade; 2.1. Condições financeiras; 2.2. Tempo e local de estudos; 2.3. Relação com outros alunos; 2.4. Relação com os professores; 3. Outros espaços formativos; 4. Maiores desafios/dificuldades/êxitos/prazeres; 5. A questão da cor/raça e da discriminação/racismo na universidade e 6. Você e as cotas hoje. Foram 38 questões semi-estruturadas (apêndice 7.2).

A análise das entrevistas foi feita através da técnica de análise de conteúdo, potente instrumentos para descrever e interpretar toda classe de documentos e textos. Para Moraes (1999),

Na sua evolução a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade. Entretanto, ao longo do tempo, têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar (p.2).

Mais adiante, ele afirma que a análise de conteúdo parte de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico que nem sempre é manifesto e seu significado não é único. Assim a análise de conteúdo “é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação” (idem, p.3).

O processo de análise de conteúdo foi constituído de cinco etapas: 1. preparação das informações; 2. Transformação do conteúdo em unidades; 3. classificação das unidades em categorias temáticas; 4. Descrição e 5. Interpretação.

Quanto às datas de formatura dos alunos cotistas, observei que a primeira entrada desses se deu em 2003 no primeiro semestre, logo, hipoteticamente, suas formações ocorreriam somente a partir do ano de 2006, desde que seus cursos

fossem de quatro anos e que conseguissem não atrasar nenhum semestre. Para os alunos que optassem por cursos de cinco anos, as formaturas só ocorreriam em 2007, no caso também de não atrasarem nenhum semestre.

Tendo em vista que a UERJ foi pensada para dar formação aos alunos trabalhadores e que, historicamente, seus alunos têm perfil mais popular e que a maioria trabalha enquanto cursa a universidade (Valentim, 2005a, p.41) não é incomum que não terminem seus cursos no prazo padrão de 4 ou 5 anos.

Soma-se a essa característica fundadora e constitutiva da UERJ, o fato de que a partir de 2004, a universidade implantou um “corte de renda” para os candidatos às suas cotas, o que implica dizer que os cotistas ingressantes a partir deste ano são necessariamente alunos de baixa renda, independentemente dos cursos que escolheram realizar, o que poderia implicar na necessidade de maior prazo para a formatura.

Cogitei ainda que outra dificuldade em relação aos prazos de formatura diz respeito à entrega de trabalho de conclusão de curso, exigida em alguns cursos. Não é incomum que os alunos encerrem seus créditos e fiquem “pendurados pela monografia”.

É importante levar em conta que a comunidade universitária da UERJ, nesses últimos anos realizou vários movimentos paredistas que levaram meses e que alteraram acentuadamente seus calendários acadêmicos. A UERJ ainda sofreu um incêndio importante em 2007.

Pelo exposto, achei prudente delimitar a procura de ex-alunos cotistas formados a partir de 2006 até o final do primeiro semestre de 2010, como integrantes/sujeitos desta pesquisa.

A questão de maior complexidade metodológica foi como encontrar esses ex-cotistas já formados agora que tais sujeitos não circulam mais no espaço da universidade. Como “chegar” aos sujeitos da pesquisa?¹²

Iniciei minha busca pelo PROINICIAR – Programa de Iniciação Acadêmica, órgão ligado à sub-reitoria de graduação da universidade, onde sempre fui atendida com cortesia. No entanto, muitas das informações que requeri me foram negadas com diferentes justificativas. No que tange à minha procura pelos egressos do sistema de cotas, seus nomes e contatos, foi frustrante.

¹² Vânia Penha-Lopes (2007) fez uma pesquisa semelhante a que relato, entretanto, trabalhou com formandos de dois cursos da UERJ.

Informaram que não tinham os dados que pedia, depois justificaram que seria antiético fornecer os contatos de ex-alunos cotistas levando em conta que a UERJ não publiciza quem é ou não cotista e quando pedi que remetessem uma correspondência minha aos ex-alunos, de modo que eu não viesse a conhecer os seus nomes e endereços, explicaram que a universidade não tem orçamento para tal e quando eu me prontifiquei a custear esse envio me disseram que a universidade não poderia aceitar meu dinheiro e, por fim, quando levantei a hipótese de que os ex-alunos cotistas pudessem receber uma correspondência virtual (um *e-mail*) me informaram que não havia um funcionário disponível¹³.

Diante desse insucesso imaginei que poderia encontrar os formados através de redes sociais e, como minha pesquisa tem foco nos alunos negros ex-cotistas recorri a um grupo que, na UERJ, aglutina parcela desses alunos promovendo sua socialização através de discussões e grupos de estudo sobre temas identitários, políticas afirmativas, dentre outras. Imaginei que poderia fazer um recorte, pesquisar ex-cotistas negros militantes.

Embora tenha tido a intervenção de uma amiga negra, doutora em educação, reconhecida por esse coletivo por sua “combatividade”, a resposta ao meu pedido de colaboração foi negativa com a justificativa de que sendo uma pesquisadora branca não poderia construir conhecimento sobre negros¹⁴.

O tempo passava e ficava cada vez mais preocupada. Por outro lado, é razoável imaginar que parcela de alunos cotistas não tenham se identificado como tal durante o curso, pelas mais diferentes razões, entre elas, com certeza, o receio de uma não aceitação por parte dos colegas e professores, principalmente se lembrarmos que a UERJ foi a primeira universidade pública a adotar ações afirmativas, que tal sistema foi duramente criticado pela mídia e questionado por centenas de ações judiciais, só Mandados de Segurança foram 291 (Valentim, 2005a, p.54).

Diante dessas dificuldades para a seleção dos participantes na pesquisa, optei pela técnica de *snowball* ou metodologia “bola de neve” (Goodman, 1961) para conseguir alcançar meus sujeitos de pesquisa. Trata-se de metodologia de indicação de informantes, amplamente empregada em pesquisas de diferentes

¹³ As sucessivas administrações da UERJ têm divulgado com extrema parcimônia os dados referentes à sua experiência aos pesquisadores e ao público em geral. Além disso, a sede do PROINICIAR foi totalmente queimada pelo incêndio de 2007. Recorri às bibliotecas da instituição, conversei com as profissionais responsáveis que me disseram não possuir os materiais e informações que demandava.

¹⁴ Tensões dessa natureza fazem parte do estudo e pesquisa no campo das relações raciais.

campos de conhecimento¹⁵, especialmente, quando os indivíduos que se quer acessar são difíceis de encontrar, ausentes, subrepresentados ou invisibilizados¹⁶.

De acordo com Fernandes e Carvalho (2000), seria essa técnica de seleção a mais apropriada quando se trata de populações ocultas. Para eles, “... a ocultação se caracteriza por ser da iniciativa dos próprios sujeitos envolvidos, tendo em conta a estigmatização ou sanção social e penal inerentes à característica ocultada” (p.21).

A técnica *snowball* utiliza “cadeias de referências” como vias de acesso privilegiadas quando se estudam populações ocultas, de difícil acesso ou que tem preocupações com a privacidade, entretanto, ninguém na esfera social é totalmente inacessível. Num contexto em que ninguém tem certeza de quem é cotista ou não, à exceção da burocracia da UERJ, que não me liberaria os dados, essa técnica foi considerada adequada para investigação.

¹⁵ Encontrei pesquisas interessantes em campos de conhecimento muito distintos, destaco algumas: pesquisa com deficientes visuais que utilizam a internet Herrera, M e Passerino, L. Estigma e Ciberespaço: desafios da netnografia como metodologia para pesquisa de redes temáticas na blogosfera. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, V. 6 Nº 2, Dezembro, 2008, disponível em http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2008/artigos/2b_liliana.pdf acesso em: 10 de março de 2010; Pesquisas sobre gênero e sexualidade, Práticas sexuais e conscientização sobre AIDS: uma pesquisa sobre o comportamento homossexual e bissexual / Juan Carlos Raxach... [et al.]. - Rio de Janeiro: ABIA, 2007. 18 p. - **Coleção ABIA**. Saúde sexual e reprodutiva; n.5; Pesquisa sobre usuários de drogas, Fernandes, L. e Carvalho, M. Por onde anda o que se oculta: o acesso a mundos sociais de consumidores problemáticos de drogas através do método do snowball. **Revista Toxicodependências**, editada pelo Instituto da Droga e da Toxicodependência (IDT), vol.6, n.3, ano 2000, PP. 17-28 disponível em <http://www.idt.pt/PT/Investigacao/Documents/artigo/Fernandes.pdf> acesso em: 10 de março de 2010; Pesquisa sobre administração de estoques, Santos, C. **A orientação da cadeia de suprimentos e seu impacto sobre os desempenhos do fornecedor, e comprador na indústria brasileira de autopeças**. Dissertação de Mestrado em Administração, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006; Pesquisa sobre atividades agroindustriais, Schwartz, L. **Organização espacial e reprodução social da agricultura familiar: um estudo de caso da localidade de Harmonia I, São Lourenço do Sul, RS**. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais, Universidade Federal de Pelotas, 2008 e pesquisa sobre redes sociais, Lavalley, A., Houtzager, P. e Castello, G. Representação política e organizações civis: novas instâncias de mediação e os desafios da legitimidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol.21, n.60, São Paulo, fev. 2006, pp. 43-66.

¹⁶ Uma descrição interessante de *snowball sampling* é encontrada na página do Departamento Australiano de Sustentabilidade e Meio Ambiente: “Snowball sampling is an approach for locating information-rich key informants. Using this approach, a few potential respondents are contacted and asked whether they know of anybody with the characteristics that you are looking for in your research. For example, if you wanted to interview a sample of vegetarians/cyclists/people with a particular disability/people who support a particular political party etc., your initial contacts may well have knowledge (e.g. through a support group) of others”. Disponível em: <http://www.dse.vic.gov.au/DSE/wcmn203.nsf/LinkView/D340630944BB2D51CA25708900062E9838C091705EA81A2FCA257091000F8579/> acesso em 15 de março de 2010.

A constituição dessa seleção através da metodologia “bola de neve” se dá na medida em que são solicitadas indicações de alunos que sucessivamente acabam repetindo o processo indicando outros que voluntariamente queiram participar do estudo. O ponto de partida na construção da “bola de neve” foi minha lista de *e-mails*, mas também recorri pessoalmente aos centros acadêmicos e à associação de funcionários. Escrevi às comunidades do *Orkut* e aos meus contatos pessoais¹⁷, pedindo que repassassem meu email aos seus contatos pessoais, em busca de alunos já formados pela UERJ após 2006, porque entendi lendo os vários trabalhos científicos que utilizam esse método, que ele ressalta a confidencialidade que alguns sujeitos de pesquisa necessitam, no meu caso, ex-cotistas que poderiam valorizar o silêncio de sua condição, ainda mais no começo de suas vidas profissionais.

As respostas lentamente chegaram ao meu *e-mail*. Primeiro precisei confirmar se o ex-aluno correspondia aos meus critérios, isto é, tinha entrado na UERJ através de ação afirmativa, autodeclarado negro e já formado, independentemente do curso ou de ser oriundo de escolas públicas. Em caso positivo, remeti, ainda por *e-mail*, um pequeno texto explicativo com um pedido de entrevista que deveria ser marcado num local tranquilo e da preferência do entrevistado. Especifiquei ainda que o entrevistado deveria dispor de uma a duas horas para a entrevista.

Da primeira à última entrevista foram necessários 15 meses.

Quanto ao local da entrevista, duas ocorreram no trabalho do depoente, seis na UERJ, cinco na minha casa, uma na PUC-Rio, uma no CEFET e outra numa livraria no centro da cidade.

Atenta ao fato de que a pesquisa qualitativa não privilegia o critério numérico, mas sim a capacidade de refletir o fenômeno pesquisado nas suas múltiplas dimensões, entrevistei 16 (dezesseis) ex-alunos e ao final dessas entrevistas fiquei convicta de que atingi meu limite de apreensão das nuances dos depoimentos e de que o material colhido para a análise que me propunha a fazer estava dado. Faço minhas as palavras de Jailson de Souza e Silva (2003), que em 1999 defendeu tese de doutorado pioneira sobre a chegada de estudantes de

¹⁷ Meus contatos pessoais são diversos, faço parte de diferentes Listas que lidam com a temática racial e de Direitos Humanos e como fui aluna de dois cursos de graduação da UERJ e também professora substituta, tenho emails de ex-alunos e professores da universidade.

origem popular ao ensino superior, “isto porque as inesgotáveis possibilidades de combinações de estratégias/ações decretam a falta de sentido em buscar exaurir as possibilidades de apreensão” (p.25).

As entrevistas foram gravadas digitalmente e transcritas¹⁸.

1.4 Organização da tese

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos. Esta Introdução constitui o primeiro.

No capítulo 2, faço uma reflexão teórica sobre a política de ações afirmativas orientada pelo estudo aprofundado da literatura. O capítulo trata do crescente reconhecimento dos direitos coletivos no ordenamento jurídico nacional impulsionado pelas demandas e lutas do Movimento Negro. Dialogo com os autores do campo das ciências sociais e recolho as justificativas e definições das ações afirmativas pensadas diante dos significados da igualdade formal e material na contemporaneidade. Amparada no entendimento de Fraser (2001), para quem *a justiça hoje requer tanto redistribuição quanto reconhecimento*, afirmo que as políticas públicas de ação afirmativa se constituem numa versão da política cultural da diferença que pode ser coerentemente combinada com a política social da igualdade, dito de outro modo, têm potencialidades no enfrentamento do racismo cultural brasileiro, mas também respondem à dimensão redistributiva de aumento de renda e mobilidade social ascendente dos sujeitos negros. Ainda no capítulo 2, fazemos uma panorâmica das ações afirmativas que hoje se desenvolvem nas universidades brasileiras.

O capítulo 3 está dedicado ao contexto em que se desenvolve a política de ações afirmativas, isto é, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Apresentamos e problematizamos a universidade, as diferentes leis estaduais que instituíram as reservas de vagas, os decretos que as regulamentaram e explicitamos todo o processo de implantação dessas sistemáticas. Nesse capítulo desenvolvo a hipótese de que ser um aluno cotista da UERJ é ter um atributo que o estigmatiza nas relações que se desenrolam no ambiente universitário. De acordo com as categorias de Goffman (2008), não são os cotistas alunos *normais*.

¹⁸ Em média, as transcrições foram de 50 páginas.

Por outro lado, são os alunos negros prontamente evidenciados pela comunidade universitária como sendo cotistas, isto é, portadores de uma *identidade deteriorada*. Alunos negros e cotistas vivenciam a condição do *desacreditado* enquanto os cotistas brancos do *desacreditável*.

No capítulo 4, apresento os sujeitos da pesquisa, isto é, os ex-alunos cotistas que se autodeclararam negros e que alcançaram a formatura contrariando o *efeito pigmaleão* (Rosenthal & Jacobson, 1966). Nesse capítulo, me debruço sobre as entrevistas que realizei¹⁹, descrevendo e analisando em cotejo com a teoria, os depoimentos dos ex-alunos negros cotistas da UERJ. O capítulo 4 está dividido em 8 subcapítulos: 4.1. Caracterização dos entrevistados; 4.2. Primeiros momentos na universidade; 4.3. As dificuldades e desafios enfrentados; 4.4. Estratégias de permanência na universidade; 4.5. Estudos: quando, quanto, onde e com quem? ; 4.6. Relações com os professores; 4.7. Relações com os colegas de classe; 4.8. Outros espaços formativos; 4.9. Maiores prazeres e alegrias.

As considerações finais encerram o trabalho.

¹⁹ O roteiro de entrevistas está no apêndice 7.2.