

1 Introdução

São os negros – primeiro africanos, depois crioulos, em seguida pretos, depois pardos – que têm conformado o que entendemos por ‘ralé’, por ‘gentinha’, por ‘povão’. São eles os destituídos de individualidade e, portanto, de direitos. Ora, é exatamente essa a expressão mais perversa do racismo, que consiste em negar a uma parcela dos *nacionais* a igualdade e a individualidade plenas desfrutadas por outras parcelas, seja segregando-a, seja discriminando-a no acesso a bens, a serviços e ao emprego, seja limitando os seus direitos à cidadania (Guimarães, 1997, p.235).

No Brasil, os negros¹ ocupam uma posição de subalternidade social. Diversos são os estudos que apontam o caráter das desigualdades existentes entre brancos e afro-descendentes no Brasil nos mais diversos campos da vida como: renda, saúde, educação, trabalho, mortalidade infantil, expectativa de vida, habitação, entre outros aspectos (Henriques, 2000; IBGE, 1999, 2000; INSPIR, 1999; PNUD, 2000). Patente é o fato de que, em todos os casos, a diferença ocorre em prejuízo do grupo de pessoas afro-descendentes².

Recente estudo de Ricardo Henriques, intitulado *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 (2001, p.46-47).

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, acentadamente, sobre os estudantes negros (Hasenbalg, 1979; Barcelos,

¹ Nesta pesquisa utilizo as palavras negro, afro-descendente e afro-brasileiro como sinônimos, tendo em vista que são todas terminologias utilizadas pela literatura especializada e também nos documentos oficiais. Legítima o uso dessas várias expressões, o não consenso entre os autores do campo.

² A exclusão do afrodescendente tem sido debatida em diversas análises de natureza sociológica e antropológica, e é evidenciada a partir de dados estatísticos.

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

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 (1989, p.79).

Henriques, 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 logo 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 (Henriques, 2002, p.93).

Oportuno é esclarecer que o uso do termo raça no presente estudo, não tem caráter biológico e determinista. Raça é aqui tratada como um conceito relacional marcado por condições históricas, políticas e culturais. Quanto a polêmica utilização do termo raça, adoto a posição da professora Nilma Lino Gomes 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 (Gomes, 2001, p.84).

Nessa mesma direção é o parecer de Guimarães:

Nas ciências sociais, a não utilização de categorias raciais, através do uso abusivo de aspas para denotar ser raça uma categoria nativa ou socialmente construída, perdeu o sentido no momento em que se percebeu, através da crítica desconstrutivista, que, afinal de contas, as noções mais imediatas como “cor da pele” ou “tipo de cabelo” não tem uma realidade natural diferente da noção de “raça”. (...) Parece-me, ao contrário, que a agenda anti-racista precisa, ao invés de banir a palavra, construir e vulgarizar um conceito propriamente sociológico de raça. (...) (Guimarães, s/d, p.17).

Os negros estão sub-representados no ensino superior quando observamos sua representação no conjunto da população brasileira. Em 3 de dezembro de 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 representam 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 Luiz Petruccelli 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, 2003).

No ano seguinte, em 2004, Petruccelli, com base nas informações do Censo 2000, atesta em sua recente 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).

Também assevera 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, que estão demonstram que 76% dos formandos de cursos superiores são brancos (Bernardes e Silva, 2003, p. 95)³.

Inserido no esforço de conhecer a realidade da distribuição racial no ensino superior, consideramos relevante mencionar os resultados de um estudo comparativo realizado 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:

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

	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	44,3%	23%	78,7%	79,1%	52,4%

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 é um “território predominantemente branco” (Queiroz, 2002, p.31).

A desproporção por cor também foi encontrada por Moema Teixeira 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:

³Relatório Provão 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/provao/sintese/2002/capitulo4.htm#1> Acesso em: nov 2004.

“Em que pese a sua representatividade em termos da população do Estado do Rio de Janeiro, que segundo o senso demográfico de 1991 está em torno de 53%, o dado mostra uma sobre-representação de brancos no ensino superior da ordem de 20%” (Teixeira, 2003, p.240).

Os dados indicam que cursar o ensino superior, especialmente o público no Brasil, tende a ser privilégio dos jovens brancos. Nesse sentido, Guimarães 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” (Guimarães, 2001, 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 quanto à composição racial dos estudantes da UFBA revela 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 (Queiroz, 2002, p.19).

A escolha dos vestibulandos negros recai em cursos de menor prestígio social, onde 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.

Na referida pesquisa de Teixeira, sua tese de doutorado, ela 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” (Teixeira, op. cit.,240).

O número de formandos brancos aumenta dependendo do *status* social do curso, é o que revela também os dados do Provão do MEC de 2002, por exemplo,

os formandos brancos representaram 83,1%, no curso de Direito, no curso de Medicina, 80,6%, e, no curso de Engenharia Mecânica, 81,8%, portanto, acima da média de 76% (INEP, 2002, Tabela 22).

O fato é que os negros estão sub-representados 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.

O Estado brasileiro vem, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, paulatinamente, reconhecendo as desvantagens sociais experimentadas por alguns segmentos sociais politicamente minoritários, como é o caso dos afro-descendentes, através de políticas públicas que se propõem a remediá-las. As políticas públicas de ação afirmativa surgem nesse contexto.

Especialmente a partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, questões que afetam aos negros, especialmente quanto à discriminação no mercado de trabalho e na educação, foram tratadas para além da costumeira pauta de denúncias, na tentativa de viabilizar uma pauta de ações propositivas. O Estado brasileiro teria que agir intervindo no combate à desigualdade e diferenças que projetam, para uns poder e, para outros, exclusão.

O governo atual tem dado algumas respostas à luta por igualdade social e cidadania à população negra, com ações específicas em diferentes frentes. Quanto à educação temos, por exemplo, a promulgação da Lei 10.639/2003 que incorpora aos currículos escolares o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira e a proposição do Anteprojeto de Lei da Reforma Universitária do MEC que, tanto na primeira, quanto na segunda versão, prevê políticas de democratização ao acesso às universidades públicas⁴.

As ações afirmativas na educação superior são hoje, uma realidade existente em mais de uma dezena de universidades públicas. As iniciativas legais, por um lado, e as derivadas da autonomia das universidades por outro, indicam que o número de instituições que adotarão as diferentes modalidades de ação afirmativa tende a crescer. Cabe aos estudiosos do campo da educação estarem atentos a essa nova realidade que já produz questões, tensões e desafios. Essa realidade, seu significado e a sua relevância justificam essa pesquisa.

⁴ Versão preliminar de 6 dez. 2004 e segunda versão de 30 maio 2005.

1.1 A construção do objeto

O tema das ações afirmativas voltadas aos negros na educação superior é complexo e, 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, formulado pelo Laboratório de Políticas Públicas da mesma universidade, coordenado pelo professor Pablo Gentili, cujo grupo de discussão fora convidada a participar no ano anterior, após ter cursado a disciplina ministrada por este professor – Filosofia da Educação – na Faculdade de Educação, onde cursava à época, minha graduação em Pedagogia.

Tendo terminado esta 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 a externa, optei por estudar no mestrado, a pioneira experiência de reserva de vagas implantada naquela instituição.

Ingressei em 2003, no mestrado do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e, 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 que tem como finalidade precípua, o desenvolvimento de estudos e pesquisas tendo como temática central as relações entre educação e culturas nos diferentes ecossistemas educativos. Quando iniciei minhas atividades acadêmicas no Gecec, a equipe tinha finalizado a pesquisa *Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores* que focalizou as relações entre diversidade cultural e pedagogia universitária na PUC-Rio, em alguns dos departamentos responsáveis por cursos de licenciatura - Pedagogia, História e Letras. Estava “em casa”.

No esforço de compreender a experiência das ações afirmativas, especialmente, da reserva de vagas, participei, antes mesmo do meu mestrado e, durante sua realização, de variadas iniciativas ocorridas no espaço da UERJ, que se propunham pensar e discutir as políticas públicas de ação afirmativa, tais como:

a apresentação do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira com o evento Políticas Públicas e Desigualdades Raciais no Brasil, ocorrida em outubro de 2001; o Seminário Desigualdades Raciais e Políticas de Ação Afirmativa, ocorrido em novembro de 2001; a Conferência Nacional sobre o tema Universidade e Desigualdades Raciais Para Além das Políticas de Cotas, em junho de 2002; a apresentação do Programa de Apoio aos estudantes da UERJ – PAE, que aconteceu em dezembro de 2002; o Seminário Políticas de Inclusão Social: a reserva de vagas nas universidades públicas, em abril de 2003; a Mesa-Redonda Ações Afirmativas nas Universidades Públicas: experiências em andamento, realizado em novembro de 2003; a recepção dos alunos cotistas e entrega do Prêmio Nacional pela Luta contra a Desigualdade Racial para a ministra Matilde Ribeiro, em maio de 2004; o Seminário Dois Anos de Políticas de Cotas: balanço e perspectivas, ocorrido em outubro de 2004.

A participação nessas atividades me proporcionou a abertura de caminhos, que me levassem às estatísticas e documentação oficiais da UERJ, universidade que passou por longas greves em 2003 e 2004, e mudanças administrativas com a eleição de uma nova reitoria. Uma série de contatos com diferentes pessoas envolvidas com a experiência da reserva de vagas foram empreendidos, o que foi bastante proveitoso.

Além disso, fui construindo essa dissertação com trabalhos apresentados no 14º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, ocorrido em Campinas em 2003, no VI Colóquio Sobre Questões Curriculares e II Colóquio Luso-brasileiro Sobre Questões Curriculares e na ANPEDINHA Região Sudeste, ambos realizados no Rio de Janeiro, em 2004.

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar a experiência das ações afirmativas, modalidade cotas, implementadas no ano de 2003, pela UERJ, sua gênese, características, implantação e primeiros resultados. Entretanto, o objetivo da presente pesquisa não se esgotou com tal investigação, foi além, pretendeu ainda, 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.

As ações afirmativas na UERJ merecem ser estudadas devido ao seu pioneirismo e capacidade que tiveram, e ainda têm de reverberar nas demais

universidades públicas do país, além de terem suscitado toda uma discussão sobre discriminação racial, políticas públicas e universidade.

Por outro lado, as leis que criaram e regulamentaram a obrigatoriedade da reserva de vagas para a UERJ, no ano de 2003, não vigoram mais. Foram substituídas por outros ordenamentos que alteraram substancialmente aquelas disposições legais, conferindo à experiência de 2003 um caráter único.

Registro que é no espaço que envolve o binômio relações raciais e educação que a presente dissertação se insere, espaço cada vez mais focalizado por estudos e pesquisas de caráter acadêmico.

Sou consciente da minha condição de pesquisadora iniciante e imagino que contei com a vantagem de poder transitar entre as minhas formações em Direito e Pedagogia, ambas realizadas na UERJ.

1.2

Procedimentos metodológicos

Devido à natureza do estudo proposto, uma abordagem do tipo qualitativa foi a opção que me pareceu adequada para o encaminhamento da pesquisa. 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,

“(...) 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” (Alves-Mazotti, 1991, p.54).

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

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 (Lüdke e André, 1988, 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,

“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.” (1998, p.107).

Para investigar as ações afirmativas implantadas pela UERJ e as principais questões por elas suscitadas, realizei uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Consultei bibliotecas, especialmente a do PPCOR – Programa Políticas da Cor na UERJ, o banco de dados do Gecec - Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) na PUC-Rio⁵, jornais, revistas e também a Internet. Encontrei livros, algumas dissertações, teses, artigos em diferentes revistas e *sites* governamentais e de ONG's ligadas ao Movimento Negro. Com o passar dos meses, o material teórico foi se avolumando, pois o tema foi ganhando espaço na mídia e na academia. É importante notar, que o material que me interessou provinha de diferentes áreas do conhecimento.

A pesquisa empírica foi empreendida na UERJ. Comecei por levantar os documentos e estatísticas oficiais que a universidade vinha produzindo sobre a experiência das cotas, que se encontravam espalhados nos diferentes gabinetes de sua administração ou, virtualmente, em sua página na Internet. O material encontrado ajudou a compreender como a experiência foi gerida pela administração da universidade, possibilitou estudar seus resultados numéricos e orientou um balanço crítico da inovação. Friso que somente a experiência ocorrida no ano de 2003 foi alvo da minha investigação. Esse recorte orientou toda a pesquisa.

Quanto à metodologia utilizada no trabalho de campo, optei pela utilização de entrevistas por serem um valioso instrumento metodológico. Segundo Lüdke e André,

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 (...) (Ibid., p. 34).

Utilizei as entrevistas semi-estruturadas devido à sua natureza flexível, que me permitiu incluir outros questionamentos considerados pertinentes a captar as

⁵O endereço de acesso ao grupo é: <http://www.gecec.pro.br/>

diferentes perspectivas e sensibilidades dos professores, situando-os em relação ao problema e às demais questões que orientaram a pesquisa.

Realizei dez entrevistas, nove com os professores da Faculdade de Direito, nas condições que explico no capítulo 6 e uma com a sub-reitora de graduação da UERJ, cujo objetivo foi esclarecer algumas questões quanto à experiência do ano de 2003, especialmente referida aos seus vestibulares. Por outro lado, achei relevante conhecer a versão da administração da universidade quanto aos desafios que a nova experiência engendrou. Como é a sub-reitoria de graduação a responsável por dar respostas às diferentes demandas dos alunos cotistas, achei oportuno requerer a entrevista, que me foi concedida no dia 9 de novembro de 2004 e realizada no ambiente tranquilo do gabinete da sub-reitora que foi solícita, esclarecendo minhas dúvidas e respondendo minhas questões.

A presente pesquisa apresenta como limites, tanto a falta de observações que poderiam ter sido realizadas nas salas de aula quanto, a falta de entrevistas dos alunos. Infelizmente os limites de tempo impostos para a realização do programa de mestrado me obrigaram a delimitar bastante o objeto do estudo. Sendo assim, optei por focalizar a perspectiva dos professores através de entrevistas individuais, consciente de que esta é apenas uma das possíveis aproximações do tema focalizado, certamente limitada.

1.3

Organização do relatório

A pesquisa está estruturada em sete capítulos. Esta Introdução constitui o primeiro. O capítulo 2 está orientado ao estudo aprofundado da literatura sobre ações afirmativas. Trata do crescente reconhecimento dos direitos coletivos no ordenamento jurídico nacional, das discussões quanto ao conteúdo jurídico da igualdade formal e material e da contemporânea construção brasileira dessas ações voltadas à população negra, com destaque, às destinadas aos estudantes universitários.

O capítulo 3 está dedicado à UERJ e a sua experiência de ações afirmativas. Apresentamos a universidade, as leis estaduais que originaram as reservas de vagas, os decretos que as regulamentaram e explicitamos todo o processo de

implantação dessa sistemática. Por último, discutimos a questão da identificação racial adotada.

O capítulo 4 trata das questões e tensões surgidas após os vestibulares no ano de 2003, revelando os conflitos gerados, principalmente os baseados em dois argumentos: o da proporcionalidade e o do mérito. É nesse momento que, apoiados pelos números publicizados pela UERJ, discutimos o desempenho dos alunos cotistas e não cotistas do ano de 2003. O desafio da permanência dos alunos cotistas é o último tema enfrentado neste capítulo.

O capítulo 5 é voltado à contextualização da Faculdade de Direito, local onde lecionam os sujeitos alvo dessa pesquisa. Ele oferece uma panorâmica daquele espaço educacional e suas principais características. É ainda nesse capítulo que defendo a tese de que a Faculdade de Direito da UERJ é um espaço que goza de prestígio tanto na sociedade como um todo, quanto nos meios acadêmicos e jurídicos. Na parte final do capítulo, apresento os resultados numéricos relativos à implantação da reserva de vagas.

No decorrer do capítulo 6 me debruço sobre as entrevistas que realizei, (o roteiro de entrevistas está em anexo) visibilizando e analisando os depoimentos dos professores da Faculdade. Assinalo as tensões, os desafios e dilemas que enfrentam professores até então acostumados com um padrão cultural e identitário mais “homogêneo”, do que o verificado em suas classes com o advento em 2003 da política de cotas.

As Considerações finais encerram o trabalho. Nelas ousou arriscar algumas constatações, ainda que, as reais mudanças na UERJ, assim como os impactos acadêmicos e sociais da implementação da reserva de vagas, carecem de muito mais tempo de maturação e vigência para serem consistentemente analisadas.