



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

**DISSERTAÇÃO**

**AFRO-BRASILEIROS EGRESSOS DO SISTEMA DE COTAS DA UERJ  
E SUCESSO PROFISSIONAL: algumas experiências**

**Marluce de Souza Oliveira Lima**

2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**AFRO-BRASILEIROS EGRESSOS DO SISTEMA DE COTAS DA UERJ  
E SUCESSO PROFISSIONAL: algumas experiências**

**Marluce de Souza Oliveira Lima**

*Sob a orientação do Professor*  
**Ahyas Siss**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

**Seropédica/ Nova Iguaçu  
2014**

306.430981

L732a

Lima, Marluce de Souza Oliveira, 1972-

T

Afro-brasileiros egressos do sistema de cotas da UERJ e sucesso profissional : algumas experiências / Marluce de Souza Oliveira Lima. - 2014.  
85 f.

Orientador: Ahyas Siss.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 65-72.

1. Programas de ação afirmativa - Brasil - Teses.  
2. Ensino superior e Estado - Brasil - Teses. 3. Negros - Brasil - Condições sociais - Teses. 4. Discriminação racial - Brasil - Teses. I. Siss, Ahyas. 1953-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



**UFRRJ** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares (PPGEDuc)

**MARLUCE DE SOUZA OLIVEIRA LIMA**

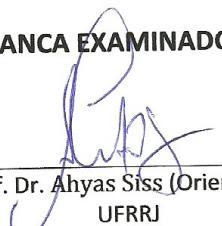
**AFRO-BRASILEIROS EGRESSOS DO SISTEMA DE COTAS DA UERJ E  
SUCESSO PROFISSIONAL: algumas experiências.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito  
parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade Étnico-Raciais

Dissertação aprovada em 19/03/2014.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Ahyas Siss (Orientador)  
UFRRJ

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Otair Fernandes de Oliveira  
UFRRJ

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Henrique Garcia Sobreira  
UERJ

Seropédica (RJ)  
Fevereiro/2014

*Ao meu Deus,*

*Que através do Seu Santo Espírito, tornou possível a realização deste sonho.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, toda honra e toda glória seja dada!

Aos meus pais, Darcy e Zilmar, por terem lutado para que eu chegasse até aqui, bem como, aos meus irmãos, Marlyne, Darcy Carlos e Marlene, que compartilharam da alegria do meu crescimento profissional e pessoal.

Ao meu amado marido Vinícius, por sempre acreditar em mim e por entender toda a minha ausência a que este trabalho me exigiu.

Ao meu Orientador, Ahyas Siss, por sua generosidade, e por ter acreditado na minha capacidade como pesquisadora, permitindo-me um olhar diferenciado face ao cotidiano da pesquisa.

À Banca Examinadora, composta pelos professores Ahyas Siss, Ana Maria Dantas Soares, Henrique Garcia Sobreira, Otair Fernandes de Oliveira e Rosana Batista Monteiro, aos quais contribuíram valiosamente para o aperfeiçoamento desta dissertação.

Às queridas Professoras Cida S. C. Barreto e Mariluce Bittar, pelo carinho e atenção a mim dispensada.

Ao amigo Sérgio, pela atenção dada ao indicar leituras que contribuíram para o enriquecimento da pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado, em especial a turma do Seminário de Pesquisa II, presidida pelos professores Sandra Salles e Walter Filé, pelas contribuições acadêmicas e a sintonia do grupo que a cada encontro nos proporcionava a alegria da partilha.

Aos professores do programa e à Ana, secretária que em pouco tempo nos cativou com sua atenção e presteza.

Aos meus queridos Amigos do DP/UFRRJ, Walter, Raquel e Iguaciara pelo apoio no decorrer deste período de aprendizado. À amiga Ângela, minha grande incentivadora desde que assumi este desafio. Sei que a minha felicidade é a sua! Obrigada!

Às minhas queridas amigas do mestrado, Lygia, Joliene, Ana Paula, Sandra e também à Ângela, pelos momentos especiais vividos nas aulas, viagens à congressos e reuniões do grupo de pesquisa, compartilhados com grande alegria e amizade. À amiga Joanna de Ângelis, companheira constante na escrita e nas apresentações dos Congressos, pela amizade que foi construída e será mantida com as bênçãos de Deus!

*Pelo que o direito se retirou, e a justiça se pôs de longe; porque a verdade anda tropeçando  
pelas praças, e a retidão não pode entrar.*

Isaías 59, 14.

## RESUMO

LIMA, Marluce de Souza Oliveira. **Afro-brasileiros Egressos do Sistema de Cotas da Uerj e Sucesso Profissional: algumas experiências.** Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2014.

Esta pesquisa surgiu a partir do interesse da pesquisadora em conhecer o maior, ou menor, impacto que as políticas de ação afirmativa, na modalidade de cotas étnico-raciais exercem nos processos de mobilidade social ascendente de alguns Afro-brasileiros egressos do sistema de cotas. Foram analisados aspectos que envolviam a educação oferecida aos negros recém libertos, tal como a urgência em se estabelecer um padrão racial brasileiro através do branqueamento. São abordadas experiências na aplicação de cotas no Brasil e no mundo e suas respectivas motivações, como também o exame de um diploma legal que estabelece a exigência de cotas nas instituições federais de ensino. A pesquisa possui viés qualitativo, porém foram utilizados recursos quantitativos inerentes a participação dos Afro-brasileiros no mercado de trabalho, e que fortemente se destaca a posição subalternizada da mulher negra nas profissões tidas por “menor prestígio social”. Encontramos em Bourdieu (2007) embasamento necessário para a tese da extratificação dos saberes escolares, segundo o qual, o sistema escolar estabelece a hierarquia entre as disciplinas ou matérias de ensino, que vão das disciplinas “mais” valorizadas, até as disciplinas “menos” valorizadas, com semelhante raciocínio empregado a classificação das carreiras. Foi adotada como procedimento metodológico a aplicação de entrevistas, utilizando-se um questionário semi-estruturado aos egressos da UERJ por cotas étnico-raciais, composto por quatro mulheres e dois homens, residentes do Estado do Rio de Janeiro, divididos em dois grupos de três sujeitos, pelos quais foram subdivididos pelo critério das carreiras de “maior e menor prestígio social”, seguindo a modalidade de análise crítica do discurso, fundamentada em Iñiguez (2004). Ressalta-se que a análise do material coletado no campo foi feito com base no referencial teórico essencial para a pesquisa, bem como outros acadêmicos como suporte. Demonstrou-se que as cotas étnico-raciais, como medida de acesso ao ensino superior público, são mais do que um dos exemplos de políticas públicas oferecidas pelo Estado. Tal ação representa uma quebra no contrato do silêncio representado por todos esses anos de ausência de Afro-brasileiros nos espaços de poder.

Palavras-chave: Ação afirmativa, Ensino Superior, Afro-brasileiros, Racismo, Trabalho.



## ABSTRACT

LIMA, Marluce de Souza Oliveira. **African-Brazilian Graduates of the Quota System Uerj and Professional Success: some experiences.** Dissertation. (Master Degree in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands – Education Institute and Multidisciplinary Institute, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2014.

This research arose from the researcher's interest in knowing larger or smaller, impact policies of affirmative action, in the form of ethnic and racial quotas engaged in the processes of upward social mobility for Afro-Brazilians some graduates of the quota system. Aspects involving the education offered to newly freed blacks, such as the urgent need to establish a Brazilian breed standard through blanching were analyzed. Experiences in the implementation of quotas in Brazil and in the world and their motivations, as well as the examination of a statute that imposes the requirement of quotas in federal institutions of learning are addressed. The research has a qualitative bias, but funds were used quantitative inherent participation of Afro -Brazilians in the labor market, and that strongly emphasizes in the work down position of black women in occupations taken by "lower social standing" position. Found in Bourdieu (2007) reasoning for the thesis of the stratification of school knowledge, according to which, the school system establishes a hierarchy between disciplines or teaching materials, which will the most valued subjects, even devalued disciplines with similar reasoning classification of employee careers. Methodological procedure was adopted as the application of interviews, using a semi-structured graduates UERJ by ethnic and racial quotas questionnaire composed of four women and two men, residents of the State of Rio de Janeiro, divided into two groups of three subjects, which were divided by the criterion of the careers of "higher and lower social prestige", following the method of critical discourse analysis, based on Iñiguez (2004). It is emphasized that the analysis of material collected in the field was based on the essential theoretical framework for the research, as well as other academic support. It has been shown that ethnic-racial quotas as a measure of access to public higher education are more than one example of public policies offered by the state. Such action is a breach in the contract represented by the silence all these years of absence of Afro-Brazilians in positions of power.

Keywords: Affirmative Action, Higher Education, Afro-Brazilians, Racism, Work.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CONLAB – Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

CONSU – Conselho Universitário

COPENE – Congresso de Pesquisadores Negros

DEM – Partido Democratas

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócioeconômicos

EUA – Estados Unidos da América

FNB – Frente Negra Brasileira

GPESURER – Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais

GT – Grupo Temático

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFEs – Instituição Federal de Ensino

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PEA – População Economicamente Ativa

PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

STF – Supremo Tribunal Federal

TEN – Teatro Experimental do Negro

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UEZO – Universidade Estadual da Zona Oeste

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A – Entrevistas.....	95
----------------------------	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1. A pesquisa em construção.....	15
1.2. Metodologia proposta.....	17
<b>CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E AFRO-BRASILEIROS: diálogos e contrapontos.....</b>	<b>21</b>
2.1. Escravidão, Pós- abolição e Educação Negra.....	23
<b>CAPÍTULO III - AÇÕES AFIRMATIVAS: UM BREVE HISTÓRICO.....</b>	<b>29</b>
3.1. Ações Afirmativas: experiências brasileiras.....	31
<b>CAPÍTULO IV – NEGROS E TRABALHO NO BRASIL: relações tensas.....</b>	<b>36</b>
4.1. Negros, brancos e o acesso aos postos de trabalho.....	40
<b>CAPÍTULO V - AFRO-BRASILEIROS EGRESSOS DO SISTEMA DE COTAS E OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NOS PROCESSOS DE MOBILIDADE VERTICAL ASCENDENTE: apontamentos e aproximações.</b>	
5.1 – Os Sujeitos da Pesquisa.....	43
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>62</b>
<b>REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS.....</b>	<b>65</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>73</b>
<b>ANEXO A – ENTREVISTAS.....</b>	<b>73</b>

## I. INTRODUÇÃO

A aplicabilidade das políticas de ações afirmativas voltadas a atender um universo de Afro-brasileiros no ingresso ao ensino superior no Brasil tem alcançado destaque na mídia brasileira, desde que as primeiras turmas foram formadas, por volta do ano 2003, em algumas universidades estaduais brasileiras que adotaram tais medidas. Muito se discutiu nesse decênio, algumas vezes contra as cotas étnico-raciais, por admitirem que fosse pertinente apenas a condição social do beneficiado, independentemente de sua raça, por acreditarem que a instituição de cotas para indivíduos negros poderia criar uma cultura de segregação racial inexistente no país; outras vezes a favor, para que fossem corrigidos efeitos presentes de discriminação praticada no passado, a fim de concretizar o ideal da efetiva igualdade de acesso aos bem fundamentais para uma sociedade, como a educação e o emprego. No entanto, o grau de importância ensejado por essas políticas inclusivas nas populações contempladas tem gerado expectativas que vão além de um mero discurso negativo ou positivo em relação ao grupo que se quer atingir. Interessa-nos saber como esses jovens Afro-brasileiros se reconhecem após as mudanças ocorridas na inserção ao meio acadêmico.

Por uma iniciativa do Estado do Rio de Janeiro, em 28 de dezembro de 2000, foi sancionada a Lei Estadual 3524/00 que dispôs os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais, instituindo cota de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de escolas públicas, desde que preenchessem os critérios estabelecidos no diploma legal. No ano seguinte, foi sancionada a Lei Estadual 3708/01 que instituiu cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e à Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). O Decreto Estadual n. 30766 de 4 de março de 2002, regulamentou essa lei instruindo o “Sistema de Cota para Negros e Pardos no Acesso à UERJ e à UENF”.

Em 04 de setembro de 2003, por meio da Lei Estadual 4151/03, foi instituída nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais, agora com 45% das vagas reservadas, subdivididas em: 20% para estudantes de escolas públicas; 20% para negros; 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas.

Por fim, nova alteração legal em 2008, e que permanece até os nossos dias, oportunizou na sanção da Lei Estadual 5346/08, instituindo por 10 (dez) anos o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais.<sup>1</sup> O percentual total observado foi preservado, 45%, porém a distribuição entre os grupos contemplados sofreu algumas mudanças, como por exemplo, negros e indígenas agora dividem 20% do total estabelecido.

Outra universidade estadual pioneira na aplicação de cotas étnico-raciais em seu vestibular foi a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que em julho de 2002, aprovou no Conselho Universitário – CONSU, a resolução que reservava 40% das vagas no processo seletivo, aos estudantes negros que estudaram em escolas públicas.<sup>2</sup>

Apesar de precursoras as iniciativas das universidades estaduais UERJ, UENF e UNEB, o Brasil inicia, por exemplo, um processo já consolidado em solo norte-americano, quando em 1964 foram vividas batalhas lideradas por Martin Luther King para que houvesse o reconhecimento da Suprema Corte dos EUA aos Direitos Civis dos Negros Norte-Americanos<sup>3</sup>, o que nos faz lamentar meio século de atraso na propiciação da cidadania aos

<sup>1</sup> A UERJ caminha na contramão da proposta da Lei 12.711/2012, ao qual estabelece a revisão, pelo Poder Executivo, no prazo de 10 (dez) anos, do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

<sup>2</sup> Resolução de autoria dos professores Valdélino Santos Silva e Wilson Roberto de Matos e do discente Osni Cardoso de Oliveira, aprovada pelo Conselho Universitário da UNEB – CONSU, em reunião realizada no dia 18 de julho de 2002.

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://www.photos.state.gov/libraries/.../OutlineofUSHistory\\_Portuguese.pdf](http://www.photos.state.gov/libraries/.../OutlineofUSHistory_Portuguese.pdf)> Acesso em 15 mai 2012.

Afro-brasileiros mediatizada pela educação escolarizada, como preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN,1996), alterada pela Lei de nº 10.639/2003, que em seu artigo 26-A, §1º, diz que

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Estas ações marcam o início de um movimento de inserção propiciado pela UERJ e outras universidades do estado do Rio de Janeiro e da Bahia, que, por serem precursoras na implantação deste mecanismo de ingresso em seus espaços educacionais, trazem experiências e dados importantes a serem analisados, como é caso das universidades federais que deverão cumprir a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, tendo seu regulamento sido instituído pelo Decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012, que estabelece:

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e

**II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas** (grifos meus).

Neste contexto de um decênio da aplicação de cotas étnicas, ou raciais, pela UERJ, a UENF e, posteriormente, a Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO), ainda se perseguem respostas para várias indagações como, por exemplo, se após a conclusão de seus cursos de graduação, existe um mecanismo para incentivar a colocação desses alunos cotistas no mercado de trabalho e, ainda, se os recém-formados, de fato, atuam em suas respectivas áreas de formação profissional.

Após as inquietações geradas pelo aprofundar no tema, chegamos ao objetivo geral ao que se propõe esta pesquisa que é conhecer o maior, ou menor, impacto que as políticas de ação afirmativa, na modalidade de cotas étnico-raciais exercem nos processos de mobilidade social ascendente de alguns Afro-brasileiros egressos do sistema de cotas. Neste processo de investigação, nossa atenção estará focada, principalmente, para egressos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que fazem parte do universo das carreiras tidas como de “menor” e “maior” prestígio social.

Para se atingir o objetivo geral desta pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar como os sujeitos da pesquisa se reconhecem no sentido da conquista ou não de sua cidadania após as mudanças ocorridas na inserção ao meio acadêmico, por meio de cotas étnico-raciais.
- b) Examinar se o sistema de cotas para o ingresso à academia age como facilitador para a inserção no mercado de trabalho.
- c) Analisar se os sujeitos desenvolvem atividades compatíveis com sua área de formação acadêmica.
- d) Identificar a existência de um mecanismo de acompanhamento de ex-cotistas na inserção ao mercado de trabalho.

Entendemos que esta pesquisa é social e academicamente relevante, pois poderá colaborar para identificar, analisar e construir um olhar sobre as trajetórias profissionais desses jovens Afro-brasileiros e da efetividade, ou não, das políticas de ação afirmativa na modalidade de ex-cotistas da educação superior da UERJ, principalmente neste momento histórico em que tais políticas tornam-se compulsórias no ingresso as universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio.

### **1.1. A pesquisa em construção**

Meu interesse por este tema surgiu ao ingressar no Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (GPESURER), quando, entre textos e discussões sobre relações étnico-raciais, pude conhecer alguns autores que tratam da temática desta pesquisa, como, por exemplo, Poutignat & Streiff-Fenart (1998), West (1994), Gilroy (2001), Andrews (1998), Siss (2003), Ware (2004), e Silvério (2002), dentre outros. O conhecimento adquirido por tais leituras transformou o que vivi no passado em compreensão de uma realidade presente para um universo de Afro-brasileiros.

Apesar de, no primeiro momento, ter sentido dificuldade em entender “Teorias da Etnicidade” por Poutignat & Streiff-Fenart (1998), estava disposta a conhecer o assunto, que fazia com que o que se discutia em sala de aula, transbordasse para além do universo acadêmico, alcançando, desta forma, a construção de um capital cultural, “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo” (BOURDIEU, 2007).

As leituras iniciadas no GPESURER despertaram meu interesse acadêmico e também passaram a influenciar nas minhas atividades laborais, como é o caso da obra *Afro-brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: Razões históricas*, por Ahyas Siss.

Trabalho na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), desde 2009, como servidora técnica-administrativa concursada, no Departamento de Pessoal, na Seção de Recrutamento e Seleção, onde somos responsáveis pela elaboração da maior parte dos editais de concursos e de toda a dinâmica que envolve este mecanismo meritocrático de ingresso na Instituição, como também temos o compromisso em recepcionar os novos servidores por meio de posse e exercício em cargo público.

Logo que ingressei na UFRRJ, fui apresentada à rotina de posse e exercício dos novos servidores desta IFEs. De início, ao executar uma tarefa específica de organização de uma pasta funcional de um professor efetivo, recém empossado, pude observar com atenção toda uma trajetória de vida acadêmica de um negro, que alcançou o grau de mestre e doutor. Fiquei imaginando as situações que vivenciou até chegar ao lugar que hoje ocupa, Professor de uma Instituição Federal de Ensino Superior. O meu caráter de pesquisadora, já naquele momento, estava sendo forjado, sem ao menos saber, porém de acordo com o meu comportamento

diante da vida, não podia mais seguir em frente sem me fazer diferente diante da realidade que se apresentava.

Dentro do quadro de referência dos servidores técnico-administrativos, das instituições federais de ensino, existem cargos especificamente de formação superior, como é o caso do Administrador, o Pedagogo, o Assistente Social, o Médico e outros. Uma curiosidade me levou a buscar dados que pudessem me asseverar se dentre os ingressantes na UFRRJ, alguns faziam parte do universo das cotas étnico-raciais, ou qualquer outra política pública de ação afirmativa.

Nesta época, crescia a minha avidez pela pesquisa e, conseqüentemente, o amadurecimento acadêmico, pois antes mesmo de fazer parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc/UFRRJ) como aluna regular, me arrisquei em grandes eventos que envolviam a temática, como o XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais (CONLAB) e o IV Seminário Internacional Fronteiras Étnicas, com apresentação de trabalhos, além da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em seu Grupo de Trabalho (GT) 21, Educação e Relações Étnico-Raciais, como ouvinte.

Os eventos citados me proporcionaram grandes conquistas, não só pela importância de ter tido trabalhos aprovados para apresentação e pelos questionamentos e reflexões feitos a eles, mas, também, pela proximidade com pesquisadores da área, propiciando ouvi-los em suas explicações, no fortalecimento de conceitos e aprofundamento do tema.

Antes de ingressar no mestrado do PPGEduc/UFRRJ como aluna regular, me agradou muito a ideia de participar como aluna especial da disciplina “Educação, diversidades e Movimentos Instituintes”, onde me foi apresentado o filósofo e sociólogo alemão, Walter Benjamin, que em sua obra *Teses sobre o conceito da história, 1940*, discute a importância de uma visão histórica que não leve em conta apenas a luta pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não existem as refinadas e espirituais, pois considera que matéria e espírito (alma, a subjetividade do ser) são indissociáveis. O autor propõe uma história contada do ponto de vista dos vencidos/vencedores, aqueles que fizeram história com seu trabalho, seja ele escravo, servil ou industrial. A tarefa proposta é trazer para o presente a libertação dos abatidos da história, ou seja, considerar a tarefa de “escovar” a história a contrapelo, ou seja, recontar a história de um modo distinto, logo, fazer uma nova história.

Vale ressaltar que minha formação é em Administração e depois de quinze anos dedicados a esta área das ciências humanas, tenho presenciado episódios de discriminação étnico-racial em ambientes organizacionais. Durante os quatro primeiros períodos da graduação, por exemplo, minha turma comportava alunos da Administração e das Ciências Contábeis e havia apenas um negro. Deste período em diante, nem mesmo este rapaz permaneceu, já que os dois cursos se separaram para as suas disciplinas específicas. Logo, esse colega provavelmente cursava Ciências Contábeis, que é considerado de “menor” prestígio social e característico das escolhas de muitos jovens Afro-brasileiros também na atualidade.

Assim sendo, após meu ingresso no PPGEduc como aluna regular, continuei a participar de eventos, incluindo o VII Congresso de Pesquisadores Negros (COPENE) e a apresentação desta pesquisa no V Seminário Internacional Fronteiras Étnicas, onde pude perceber a importância do tema a ser trabalhado. Outras leituras foram agregadas à pesquisa, também, advindas da minha participação no mini curso oferecido pela ANPED/2012, GT 21, que teve como título “Trabalho, Políticas Públicas e Relações Raciais.

Diante da minha experiência profissional e encorajada por Benjamin (1940), o objetivo que hoje persigo vai ao encontro daquilo a que todos os brasileiros deveriam almejar que é a equidade com o objetivo de, por meio da imparcialidade aplicada a cada um, atingir a



igualdade de fato e de direito aos cidadãos brasileiros, quaisquer sejam suas identidades étnicas, negros, brancos, asiáticos ou indígenas.

## 1.2. Metodologia proposta

A investigação foi conduzida pelo viés qualitativo, pois tal método não apresenta regras rígidas de parâmetros objetivos quando empregado, ou seja, a pesquisa não se detém a estatísticas e sim, a aspectos subjetivos, ligados a “citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos (ALVES-MAZZOTI, 1991, p.54).” O objetivo desta abordagem concentra-se na construção da realidade, trabalhando com o universo da subjetividade humana em um nível referencial que não pode ser quantificado, preservando-se então os significados das relações que não aderem à operacionalização de variáveis.

Alves-Mazzoti (1991, p.57) afirma que “a vertente qualitativa trabalha preferencialmente no contexto da descoberta.” Logo, por ser mais participativa e menos controlável do que a pesquisa quantitativa, os elementos participantes podem orientar os caminhos da pesquisa por meio de suas interações com o pesquisador, sendo, portanto, utilizada quando se busca percepções e entendimentos sobre a natureza geral de uma questão.

Durante o processo de investigação não se pôde deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto em interação com os participantes na busca em assimilar os significados atribuídos aos fenômenos estudados, sendo que o foco do estudo se ajustou progressivamente durante a análise de dados, descritos e expressos por meio de palavras. Entendemos que a realidade para as pessoas é aquilo que se constrói em suas individuais percepções como real e a todo o momento, o fazem baseados na sua própria experiência de vida e em seus depoimentos. Por não termos acesso às suas mentes, mas somente aos seus discursos, a ideia de que o analista pôde observar a interação e fazer interpretações, justamente sobre o que a linguagem realiza, permitiu-nos que duas imagens comuns fossem abandonadas, quais sejam, a visão da linguagem como uma série estática de descrições e a do analista como mero coletor de dados.

Nesse sentido, o papel do investigador não consiste em seguir direções de análise que conduzam a um objetivo predeterminado e sim interagir com os argumentos inerentes aquilo que dizem as pessoas e, usando toda a gama de ferramentas analíticas a seu dispor, trazer a luz tudo aquilo que não está explicitado. O investigador é, em um certo sentido, um profissional cético, encarregado de escutar a realidade social através da interrogação da linguagem que as pessoas usam. (IÑIGUEZ, 2004, p. 127).

Para alcançarmos o objetivo proposto ao analisar os discursos dos sujeitos da pesquisa, recorreremos à Iñiguez (2004), por considerar o discurso uma prática social, e concebê-lo em uma visão tríplice, entre a interpretação do discurso enquanto texto, enquanto prática social constituindo e configurando identidades e relações e prática discursiva inserida em uma situação social concreta. É a língua fazendo sentido, simbolizando algo dentro do meio social, concedendo à linguagem a mediação essencial entre o homem e a sua realidade, seja ela natural ou social. O discurso, na figura de mediador, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto a deslocação e a transformação do homem e da sua realidade, neste sentido a linguagem é vista mais como uma forma de construção de nós mesmos e de nosso mundo.

O percurso que o indivíduo faz da elaboração mental do conteúdo, a ser expresso à objetivação externa – a enunciação – desse conteúdo, é orientado

socialmente, buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato da fala e, sobretudo, a interlocutores concretos. (BRANDÃO, 2004, p.8)

O texto levou em consideração a percepção dos relatos transcritos aos quais sugerem uma tentativa de aproximação da fala dos sujeitos. Como exemplo de prática social que reflete a identidade do informante, destacou-se a reconstrução do sujeito com base nas suas referências. Foi inevitável perceber que o informante produziu seus relatos estruturados no que é permeada a sua própria vida, no que define a memória discursiva, o já-dito que torna possível todo o dizer (PÊCHEUX, 2002) e (FOUCAULT, 2008).

De uma forma mais profunda, Foucault (2008), trata a arqueologia do saber como um procedimento que irá escavar em linha vertical as camadas descontínuas dos discursos, a fim de trazer a luz e fazer emergir conceitos e padrões marginalizados, contribuindo no esforço em revelar práticas discursivas que historicamente constituíram determinados sujeitos e objetos. Em diálogo com Foucault (2008), Iñiguez (2004) afirma que o discurso é algo mais do que a fala, vai além de um conjunto de enunciados. Sendo o discurso uma prática social, pode-se definir as condições de sua produção ou por uma tarefa determinada para atuar em sociedade, ou para criar uma representação específica dos acontecimentos que poderão beneficiar ou prejudicar os interesses dos vários grupos, classes sociais e gêneros.

Portanto, quando a origem étnica é abordada no discurso, podem ser esquecidas as ações positivas e enfatizadas as ações negativas, contribuindo eficazmente para reforçar uma imagem desfavorável do grupo que se quer atingir. Para Rojo (2004), homogeneizar o coletivo, simplificando e ferindo a sua imagem, produz-se um distanciamento entre os demais grupos étnicos, podendo transformar-se facilmente em repúdio. A maneira como falamos, a seleção de recursos e as estratégias discursivas de que dispomos ao produzir enunciados, refletem na interpretação dos eventos que nos rodeiam que, em contrapartida, contemplam e obedecem a uma situação vivida e sua posição social.

No intuito de trazer subsídios à pesquisa, colocando em prática o desejo de avaliarmos o discurso dos sujeitos, optamos pelos questionários os quais foram desenvolvidos a fim de coletar atitudes, opiniões, comportamentos, circunstâncias da vida do sujeito, e outras questões determinantes ao objetivo da pesquisa. A proposta foi a elaboração de um questionário semi-estruturado, ou seja, composto por uma relação de perguntas fechadas e abertas, permitindo, desta forma, que o informante discorra mais livremente sobre a situação em análise (ALVES-MAZZOTI, 1999). Inicialmente foi elaborado um questionário pré-teste aplicado a um dos sujeitos da pesquisa, a fim de que fosse aprimorado o conteúdo apresentado neste instrumento da pesquisa. Após este evento, devidamente ajustado, o questionário pôde ser aplicado aos seis sujeitos que, a princípio, se propuseram a participar da investigação.

Para fundamentar a questão abordada na pesquisa, fizemos uso de mais dois instrumentos metodológicos. O primeiro deles foi a pesquisa bibliográfica, procedimento responsável pelo exame acurado de livros científicos, incluindo-se os exames de dicionários, publicações periódicas (jornais, revistas), artigos científicos, publicações eletrônicas, bem como impressos diversos. Para Gil (2009), é conveniente aos pesquisadores, assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, a análise em profundidade destes, a fim de descobrir possíveis incoerências ou contradições. Para tal procedimento, a utilização de fontes diversas, nos possibilitou estar em contato com olhares que permitiram a formação do nosso próprio olhar. Em seguida, temos a pesquisa documental que foi responsável pela análise de documentos existentes e que usualmente são chamados de “fontes primárias” (MARCONI & LAKATOS, 2011). Os documentos oficiais, como a Lei de Cotas, e suas publicações parlamentares, os documentos jurídicos e as fontes estatísticas fornecidas pelas principais instituições de pesquisa foram nossas fontes.

O processo de investigação se deu, primeiramente, por meio da utilização da técnica da “bola de neve” no processo de seleção de seis sujeitos egressos do programa de cotas. Esta técnica tem por objetivo alcançar uma amostra aleatória de indivíduos a partir de um grupo ou uma determinada população finita. Cada membro apresentado é convidado a nomear diferentes indivíduos da população (GOODMAN, 1961). A técnica Snowball é empregada “especialmente quando os indivíduos que pretendemos acessar são difíceis de encontrar, ausentes, sub-representados ou invisibilizados (VALENTIM, 2012, p. 52)”. Contudo, causou-me surpresa ao presenciar atos de solidariedade ao externar a necessidade em encontrar os sujeitos da pesquisa, quais sejam os egressos por cotas étnico-raciais. O assunto tornou-se presente no meu ambiente de trabalho, na minha turma do mestrado, nas redes sociais ao qual participei, enfim, a busca tornou-se um ato de valorização desta política de ação afirmativa.

Realizada a seleção dos sujeitos, como sugerido inicialmente, dividimos em 2 grupos de 3. Cada grupo correspondeu, respectivamente, às carreiras tidas como de “maior” e “menor” prestígio social. (ZAGO, 2011) e (TRAGTENBERG, 2006). Em Bourdieu (2007), encontramos embasamento necessário para a tese da extratificação dos saberes escolares, segundo o qual, o sistema escolar estabelece – em todos os graus de ensino – uma hierarquia entre as disciplinas ou matérias de ensino, que vai das disciplinas “canônicas” (as mais valorizadas) até as disciplinas tidas como “marginais” (as mais desvalorizadas), com semelhante raciocínio empregado a classificação das carreiras.

A presente pesquisa está estruturada em seis capítulos.

No capítulo intitulado *Educação e Afro-brasileiros: diálogos e contrapontos* será concedido enfoque ao referencial teórico escolhido para avaliação da importância em se adotar as cotas étnico-raciais no acesso ao ensino superior no Brasil, visto o histórico da ausência de políticas públicas de inserção na sociedade, na pós-abolição, que impediu os Afro-brasileiros de concorrer em situação de igualdade, em aspectos que envolviam educação e trabalho.

Andrews (1998) é referência para esta pesquisa, por abordar as dificuldades de ascensão dos negros no mercado de trabalho, bem como a busca por qualificação profissional, que em muitos casos, se apresenta frustrada, por descobrirem enfrentar barreiras tão difíceis e excludentes quanto aquelas que seus avôs haviam enfrentado na virada do século XX. Este fato se apóia na afirmação de Florestan (2008) que assegura ser a escravidão a causa básica da incapacidade dos negros em competir com os brancos, porém ao apontar as circunstâncias vividas pelos negros recém libertos, é necessário citar o contraponto entre Andrews (1998) e Florestan (2008) por apresentarem em seus discursos, posições contrárias em relação à ausência ou não de políticas públicas que oportunizassem a inserção dos negros recém libertos no mercado de trabalho. O modo como o autor trabalha a questão racismo no período que compreende os anos de 1888 a 1988, em uma sociedade industrial como a paulistana, traz subsídios importantes ao estudo pretendido.

Ainda, na atualidade, Siss (2003) confirma o que diz Andrews (1998) a respeito da grande responsabilidade do Estado em elaborar mecanismos políticos de implementação da equidade, e de cidadania plena, consistindo na satisfação dos direitos civis, políticos e sociais que resultem na democratização da sociedade brasileira, e em destaque, o papel desempenhado pelas organizações do movimento negro para que se fizesse cumprir tais incumbências. O autor permite a articulação de processos e fatos históricos com argumentos em favor da implementação de políticas públicas voltadas a atender a população de Afro-brasileiros, favorecendo o embasamento no que se refere à categoria ações afirmativas.

Silvério (2002) conduz o debate no sentido de tornar possível a reconvenção de aspectos fundamentais do pacto social<sup>4</sup>, no intuito de incluir minorias historicamente

<sup>4</sup> Para Rosseau, o pacto celebrado traduz-se em “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a suprema direção da vontade geral.” (ROSSEAU, 2009, p.43)

discriminadas, como também, propõe o chamamento em orientar que se faça a desracialização da identidade individual do Afro-brasileiro, estabelecendo um diálogo com Hasenbalg (2005), quando este afirma que as razões da marginalização social dos negros são constatadas nas práticas consideradas "racistas" e discriminatórias subjacentes ao período ulterior a abolição. Nesse encontro de ideias, a questão racismo torna-se necessária na complementação das categorias de análise.

Ainda neste capítulo, temos como subtítulo *Escravidão, Pós-abolição e Educação Negra*, ao qual apresentará a educação do negro na pós-abolição e a ausência de políticas públicas que pudessem auxiliar no preparo dos recém libertos ao mercado de trabalho.

No terceiro capítulo intitulado *Ações Afirmativas: Um Breve Histórico* vamos expor as decisões recentes do Supremo Tribunal Federal (STF) a respeito da constitucionalidade e aplicabilidade das cotas étnico-raciais nas universidades federais brasileiras, bem como, faremos um breve histórico sobre as cotas no Brasil e no mundo e as suas motivações.

No quarto capítulo intitulado *Negros e Trabalho no Brasil: relações tensas* faremos uma análise sobre como os jovens Afro-brasileiros podem reagir às relações interpessoais vividas entre seus pares, em um universo racista, como também serão usados dados numéricos disponibilizados por entidades de pesquisa, mensurando a participação deste segmento social no mercado de trabalho.

Neste mesmo capítulo, com o subtítulo de *Negros, brancos e acesso aos postos de trabalho*, lembramos a trajetória enfrentada pelos negros recém-libertos na busca por melhores salários e condições de trabalho.

No quinto capítulo, sob o título *Afro-brasileiros Egressos do Sistema de Cotas e os Impacto das Políticas de Ação Afirmativa nos Processos de Mobilidade Vertical Ascendente: apontamentos e aproximações*, que cuidará do campo da pesquisa, apresentaremos a análise dos dados coletados no campo, como as entrevistas aplicadas aos informantes, enfocando o referencial teórico utilizado.

Finalmente, demonstraremos as nossas considerações finais, embora sempre parciais, a que chegamos ao exercício desta pesquisa.

## CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E AFRO-BRASILEIROS: diálogos e contrapontos

No intuito de abordar discussões acerca da inserção dos alunos Afro-brasileiros, ex-cotistas da UERJ no mercado de trabalho, consideramos importante a menção de Andrews (1998), e o seu contraponto com o sociólogo Florestan Fernandes. Este último defende a ideia de que a escravidão foi um sistema genuinamente aristocrático que inaugurou o preconceito e um poderoso senso de superioridade racial na sociedade brasileira e despiu completamente o negro da capacidade de competir com os brancos na disputa por empregos, educação e sustento, quando adentraram o século XX.

Florestan (2008) postula que os negros não conseguiram obter sua integração à sociedade brasileira, devido ao analfabetismo, à desnutrição, à criminalidade, que foram suas heranças da escravidão, no entanto, na medida em que a educação e os outros itens necessários ao progresso de um país fossem disponibilizados à população negra, os Afro-brasileiros seriam capazes de competir em condições de plena igualdade com os cidadãos brancos. O autor entendia que a herança escravocrata seria desfeita e substituída por uma sociedade moderna, capitalista, baseada, sobretudo, na identificação por classe social.

O construto da democracia racial, pelo olhar de Gilberto Freyre (1933), corrobora com a isenção de conflitos raciais no Brasil, com a miscigenação fornecendo as bases da “pseudoigualdade racial” (SISS, 2003). Neste viés, Florestan (2008), discorda de Freyre (1933), ao afirmar que as raças que formam a sociedade brasileira ao se misturarem, se entenderam e deram existência a uma convivência harmônica, branda, quando comparada à das outras sociedades do mundo contemporâneo, eliminando, desta forma, a possibilidade de uma real discriminação sob a variável raça.

Assim, proporcionou aos brasileiros que a desejassem uma explicação racional para a sociedade multirracial em que as “raças” que a constituíam – europeia, africana, indígena – poderiam ser tidas como de *igual* valor. O efeito prático desse trabalho, porém, não foi promover o igualitarismo racial. Ao contrário, reforçou o ideal do branqueamento, pois mostrava vividamente que a elite (basicamente branca) ganhara valiosos traços culturais decorrentes do contato íntimo com o africano (e, em menor medida, com o índio) (SKIDMORE, 2012, p. 268).

Andrews (1998), afirma que Fernandes (2008), em sua análise na composição da sociedade brasileira, ainda no período da primeira república, ignora as decisões políticas tomadas pelos governantes, quanto à implantação de uma política de financiamento da imigração europeia, sob o pretexto de trazer mão-de-obra mais qualificada para o Brasil, quando na verdade, a razão para esse fomento era o embranquecimento da população brasileira.

Apesar de reconhecer que a legislação, os poderes públicos e os círculos politicamente ativos da sociedade se mantiveram indiferentes e inertes, contemplando o drama material e moral previstos, Fernandes (2008), afirma que ao defrontar-se com a competição do imigrante europeu, o negro recém liberto viu-se incapaz em ocupar as melhores oportunidades de trabalho livre e independente, mesmo as mais modestas, como por exemplo, engraxar sapatos, transportar peixe e outras utilidades. Entretanto, muitos dos pardos e pretos livres conseguiram se estabelecer como artesãos e comerciantes, tanto em São Paulo quanto em todo Brasil, bem antes da abolição da escravidão (ANDREWS, 1998). Afinal, a maior parte da população negra nos anos anteriores a 1888 não era mais escrava, mas sim livre.

A ruptura do sistema escravista, antes empregado pelo governo brasileiro, na visão de Florestan (2008), deixou os recém-libertos sem ação diante dos acontecimentos que foram desencadeados por tal cessação, aos quais envolviam oportunidades que poderiam ter

influenciado em mudanças significativas em suas vidas principalmente quando se refere ao preparo intelectual manifestado pelos imigrantes propensos a preencherem as melhores oportunidades na crescente indústria, por apresentarem maior grau de alfabetização em relação aos negros. Para Andrews (1998), os imigrantes que de fato possuíam experiência fabril foram seduzidos por opções mais vantajosas em países do mesmo continente em que viviam, ensejando em um custo menor no transporte, como também um salário inegavelmente maior do que o oferecido em terras brasileiras.

Andrews (1998) busca provas documentais para compreender alguns padrões básicos da desigualdade racial que têm existido no Brasil, elegendo a cidade de São Paulo, por considerá-la o grande centro de desenvolvimento social e econômico brasileiro, investigando-a no período compreendido entre a abolição até os anos de 1988, ao qual procura demonstrar como e por que esses padrões têm se desenvolvido no transcorrer dos anos.

Para Hasenbalg (2005), as razões da marginalização social dos negros são constatadas nas práticas consideradas "racistas" e discriminatórias subjacentes ao período ulterior a abolição, reproduzindo efeitos quanto à abertura da estrutura social da época em direção a sua mobilidade, estando, desta forma, ligada diretamente à cor da pele. Resgatando a ideia anterior, proposta por Florestan (2008), e que, ao contrário desse, Hasenbalg (2005), entende que a discriminação racial no Brasil é resultado direto das desigualdades entre brancos e não brancos em diferentes esferas, tais como, educação, economia e acesso ao trabalho, e foi reconstruída e reforçada no tempo presente pela ordem capitalista.

A atualização da exclusão histórica dos negros pela inserção subordinada e precarizada ou pela não inserção dos membros desse grupo racial ao sistema de ensino, é abordada por Siss (2003), tornando-a ponto de partida para a discussão sobre as políticas de ação afirmativa e as cotas para Afro-brasileiros. O autor destaca, ainda, a importância da ação dos movimentos sociais negros, em influenciar o Estado na direção da promoção e garantia da cidadania plena desse grupo étnico-racial.

Contribuindo para a experiência brasileira em aplicar cotas étnico-raciais no acesso ao ensino superior gratuito, Cornel West (1994) traz a afirmativa de que se existissem medidas sociais demográficas redistributivas que eliminassem a pobreza entre os negros, e se a discriminação racial e sexual pudesse ser superada por meio da boa vontade e de critérios louváveis por parte dos que detêm o poder, a "ação afirmativa" seria desnecessária, conquanto Vron Ware (2004) cita a dificuldade enfrentada pelos defensores da ação afirmativa pela acusação de estarem importando "ideias estrangeiras" e, em particular, por adotarem o rígido modelo norte-americano das relações raciais.

Com o aprendizado adquirido na prática de tais políticas sociais em solo norte americano, West (1994) assegura que a "ação afirmativa" não apresenta maior ou menor importância para o progresso dos negros estadunidenses, porém ela integra uma cadeia redistributiva que precisa ser fortalecida para que haja um confronto em favor da eliminação da pobreza dos negros norte-americanos.

Os Estados Unidos permaneceram como uma sociedade birracial, mas derrubaram as barreiras legais que impediam a participação de não brancos na estrutura de poder e forçaram a entrada de não brancos naquela estrutura, ainda que em número simbólico. Os brasileiros, enquanto isso, continuam com sua crença hereditária no branqueamento. Hoje, como no passado, para um brasileiro de herança africana, o meio mais garantido de ascender socialmente é ter uma pele mais clara que a de seus pais (SKIDMORE, 2012, p. 291).

Para Silvério (2002) o chamamento no sentido de orientar os brasileiros em relação à expressão multipolar resulta na não aceitação da existência da expressão bipolar à brasileira

para um importante setor da população afrodescendente, que não tem alcançado a desracialização de sua identidade individual, ainda que assim o deseje. Segundo o autor, isso se deve aos repetidos jargões do cotidiano popular brasileiro, que muitas vezes não estão presentes nas universidades e centros de pesquisa, tais como: “aquele negão” “aquela neguinha assanhada” ou o famoso “só podia ser preto.” Portanto, se a ambiguidade tem sido um traço característico de nossa classificação racial, ela não tem cessado de impedir que uma parcela significativa da população negra seja constantemente discriminada e que, por esse motivo, tenha assumido sua identidade negra de forma não incerta e contrastante em relação ao seu outro, o branco.

Complementando Siss (2003), Silvério (2002) afirma que os debates em torno da aceitação ou não das cotas, além de empobrecer a discussão de conteúdo, conduz à perda da oportunidade em levantar e tentar responder à seguinte questão: Como podemos incluir minorias historicamente discriminadas, visto que as políticas universalistas não têm tido o sucesso esperado, e, concomitantemente, debater em torno da possibilidade de rever aspectos fundamentais do pacto social.

## **2.1. Escravidão, Pós- abolição e Educação Negra**

Ainda no século XIX, a legitimidade econômica, social e jurídica da escravidão tornou-se duvidosa aos olhos da sociedade, pois um sistema de dominação e exploração humana, iniciado dois séculos antes, acabava por tornar-se um facilitador no surgimento da ambiguidade, da raça indefinida, um legítimo produto do sistema escravista, permitindo às elites brasileiras concluir ser um problema racial que influenciava, sobremaneira, no desenvolvimento do país nos moldes do sistema capitalista em ascensão, pois “com o apogeu da sociedade industrial e do elogio ao trabalho, os povos que não acompanhassem o grau de desenvolvimento europeu eram condenados à inferioridade” (SANTOS, 2002, p.55).

“Os debates em torno deste “problema” estabeleceram, de saída, uma relação de causa/efeito entre escravidão e imigração européia e a segunda aparece, claramente, como “instrumento da civilização”” (SEYFERTH, 1989, p. 11), ou seja, era imprescindível estabelecer um tipo racial e cultural brasileiro que se aproximasse aos ideais europeus para compor todos os requisitos necessários ao sucesso econômico no cenário internacional, na concepção da classe dominante da época. Assim, como ainda destaca Seyferth (1989), o negro como escravo era um problema, porém, após a abolição, deixaria de sê-lo, pois a partir da aculturação e o apuro racial, os indivíduos poderiam ser incorporados a sociedade. Com esse entendimento, surge no Brasil uma ciência social que se erigia numa perspectiva de inspiração positivista e evolucionista com influências doutrinárias deterministas, simpatizantes do incentivo à imigração europeia, como um ato deflagrador da proposta eugenista de purificação da raça.

Segundo Azevedo (2004), nos textos da época que abordavam a questão racial, como, por exemplo, “O Abolicionismo” de Joaquim Nabuco (1883) e “Memória sobre Imigração” de Tavares Bastos (1867), a escravidão era posta, ora como uma instituição arcaica que atrapalhava o desenvolvimento econômico/social do país, ora como um empecilho à imigração civilizadora europeia, ou ainda, como a instituição que submergiu o país de negros africanos e mestiços, enfim, um sistema responsável até então por sustentar a economia agrícola brasileira, no que se refere à mão-de-obra, alcançava, decididamente, a sua ruína. Incentivada pelos ideais liberais que apregoavam liberdade, igualdade e fraternidade no continente europeu, a sociedade dominante brasileira buscou adaptar-se ao contexto, antes que os negros o fizessem, como foi o caso da revolução de São Domingos (AZEVEDO, 2004).

Destarte, o governo brasileiro investiu com afinco na imigração estrangeira para tornar o país civilizado, já que consideravam os negros recém-libertos inferiores racial e

culturalmente, e, que desta forma, poderiam comprometer o desenvolvimento social, econômico e cultural brasileiro, ou, “em outros termos, índios e negros são, assim, considerados um enorme entrave à modernidade do país” (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 135). O principal axioma do discurso abolicionista se referia à passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, curiosamente, não levando em conta a figura do negro na condição social de cidadão livre, mas direcionando o olhar para o imigrante europeu, por considerá-lo trabalhador livre por excelência, sob o desígnio de ocultar a verdadeira razão por delegar tais atribuições, já que não existiam provas substanciais de que os estrangeiros estavam em posição de superioridade em relação aos negros, não obstante, os mesmos eram vistos como colonos em potencial, mas não como proprietários, o que não acontecia com os imigrantes assentados como proprietários no sul do Brasil.

Muitos fazendeiros eram incapazes de imaginar, quanto mais aceitar, o conceito de barganhar com seus ex-escravos. E aqueles que eram capazes disso estavam profundamente pessimistas quanto aos prováveis resultados de uma negociação desse tipo. Seu pessimismo era baseado na suposição – produto de séculos de experiência com a escravidão – de que os trabalhadores não trabalhariam, a menos que fossem obrigados. Os fazendeiros acreditavam que isso fosse verdade, não só em relação àqueles brasileiros que nasceram escravos, mas também àqueles que nasceram livres (ANDREWS, 1998, p. 84).

Na visão dos donos de propriedades que se utilizavam da mão-de-obra escrava, tanto antes, quanto depois da libertação de seus cativos, o negro era considerado vadio, imprestável e vagabundo e só trabalharia sob a ameaça de extrema força (ANDREWS, 1998). Sob outra perspectiva, a questão entendida como principal pela população de libertos, era de se colocar distante da sua antiga condição de escravo e garantir que as novas condições de trabalho fossem contrárias às vividas na sua antiga servidão. Por esse motivo, muitos rejeitaram as ofertas nas plantações onde haviam trabalhado como escravos, ensejando oportunidades que, embora fossem em outras fazendas, exigiam que os aspectos cruéis da escravidão pudessem ser abolidos, como, por exemplo, o uso de chicotes, das trancas nos barracões e a isenção da exigência do trabalho de mulheres e crianças.

A primeira tarefa de um abolicionista, portanto, além de lutar pela abolição, era abrir espaço para que o trabalho se desfizesse de sua secular imagem negativa, impregnada pela escravidão na consciência de escravos, senhores e demais nacionais (AZEVEDO, 2004, p. 85).

A escravidão, como instituição retrógrada e anticapitalista, não era mais o foco da discussão e preocupação, e sim os negros e mestiços classificados como raças inferiores, “pois ao mesmo tempo em que a primeira constituição republicana garantia formalmente a igualdade política, a noção de raça não só constituía, mas também legitimava uma prática de manutenção de desigualdades” (NUNES, 2000, p. 373). No final do século XIX, a questão racial, vista por nossos primeiros cientistas sociais, com destaque para Sylvio Romero (SEYFERTH, 1989), encontrava apoio na tese do branqueamento, com uma interpretação de forma pouco rigorosa em seus pressupostos científicos, estabelecendo-se na crença da fusão de três raças inferiores, resultando numa geração composta por um fenótipo branco e livre das imperfeições da mestiçagem. A solução foi a aposta em um processo de assimilação no qual o negro sucumbiria, física e culturalmente, ao avanço da civilização ocidental.

Já em um segundo momento, que podemos localizar a partir dos anos de



1850, ganhando força principalmente nos anos 1870, os emancipacionistas aderem às soluções imigrantistas e começam a buscar no exterior o povo ideal para formar a futura nacionalidade brasileira. A força de atração destas propostas imigrantistas foi tão grande que em fins do século a antiga preocupação com o destino dos ex-escravos e pobres livres foi praticamente sobrepujada pelo grande debate em torno do imigrante ideal ou do tipo racial mais adequado para purificar “a raça brasileira” e engendrar por fim uma identidade nacional (AZEVEDO, 2004, p.30)

Após 300 anos de mestiçagem do pós-abolicionismo no Brasil, em uma previsão para o futuro, o branco europeu, o negro africano e o índio (AZEVEDO, 2004), atravessariam as tramas da peneira da seleção natural e, por fim, acabariam por depurar o mestiço, fazendo prevalecer as características brancas (SKIDMORE, 2012). Acreditava-se no desaparecimento de negros e índios, na futura composição étnica da nação brasileira. Os Darwinistas sociais e os antropossociologistas também anunciavam a desigualdade das raças e das sociedades humanas, como, por exemplo, Raimundo Nina Rodrigues (PEREIRA, 2013), em um mundo hierarquizado em raças superiores, civilizadas e raças inferiores, atrasadas, bárbaras ou selvagens. Na verdade, desenvolvia-se um sentimento aterrorizante “de que a população negra liberta tomasse a nação, eliminando os brancos” (SANTOS, 2002, p.83)

No tocante às diferenças culturais, era preciso corrigi-las por meio de uma instrução civilizatória submetida por “um processo de aculturação, gerada pela visão cristã de mundo, organizado com base num método pedagógico que preconizava uma visão repressiva de modelagem da moral cotidiana do comportamento social” (FERREIRA & BITTAR, 2000, p.13). O zelo na construção de uma nação pensada por uma elite preocupada “com a identidade nacional e com a qualidade da sua intervenção numa conjuntura de recriação institucional” (NUNES, 2000, p. 374), se fazia presente ainda no governo monárquico e prosseguiu no regime republicano. Depreendia-se que era impossível instituir-se como Estado-Nação sem que, paralelamente, fossem desenvolvidas estratégias capazes de fortalecer a instrução pública, por entender a importante intervenção de civilidade nas diferentes regiões brasileiras, já que era preciso “equacionar o problema da instrução das camadas populares” (GONÇALVES *apud* GONÇALVES & SILVA, 2000, p.135).

Iniciativas educacionais surgiram pela necessidade de acesso às letras para a população da época, muito embora não contemplassem os negros, como, por exemplo, o abandono e a exclusão vivenciados por crianças nascidas de mulheres escravas que, a partir de 28 de setembro de 1871, foram beneficiadas pela Lei do Ventre Livre. Os ingênuos nascidos sob a égide desta lei eram livres e deveriam receber educação, obedecendo, assim, ao intento governamental. Porém, não se deve “superestimar a importância dessas iniciativas que, além de serem deficientes do ponto de vista educacional, jamais se universalizaram” (DOMINGUES, 2009, p. 967). Essas crianças permaneciam entre seus pais até a idade de oito anos, quando então os seus senhores poderiam entregá-las às instituições estatais a fim de receberem uma indenização, podendo, ainda, mantê-las sobre seu poderio até os vinte anos de idade, usufruindo de seus serviços como forma de retribuição pelos seus gastos com o sustento.

Os documentos e os estudos nos mostram que os proprietários de escravos não entregaram as crianças ao Estado, tampouco as educaram. (...) Por parte do Estado, houve, na segunda metade do século XIX, uma iniciativa concreta que, se correspondida à altura, poderia ter mudado a condição educacional na qual os negros ingressaram no século XX. Trata-se de uma hipótese, é claro. Não há de nossa parte intenção de reconstruir uma história que não existiu, mas sim de explicitar alguns aspectos que nos ajudem a

entender por que, apesar de existir uma lei garantindo a educação das crianças negras e livres, estas foram consentidamente excluídas dos processos de escolarização. De certa forma, o Estado assistiu passivamente à precarização moral e educacional do referido contingente (GONÇALVES & SILVA, 2000, p.137).

Neste mesmo período, mais uma estratégia de instrução pública foi elaborada, por meio da criação das escolas noturnas. Este modelo pedagógico visava à preparação de adultos a fim de atender as demandas laborais emergentes, além de ser considerado um importante antídoto eficaz contra o crime e o vício. A formação de um paradoxo é identificada quando se infere como as escolas noturnas representaram, no século XIX, um método de desenvolvimento da instrução pública, porém manifestando em sua estrutura poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe e raça.

A princípio, ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a competência para oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o contra-senso de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por analogia, excludente. Instrução e trabalho estruturavam um discurso moralista dirigido às classes populares, logo, os cursos noturnos para jovens e adultos foram projetados e se expandiram em todo país para atender objetivos tais como: civilidade, moralidade, liberdade, progresso, modernidade, formação da nacionalidade brasileira e positividade do trabalho. Para Arroyo (2010), o foco na pluralidade de projetos sócio-educativos, principalmente nas políticas educativo-civilizatórias-moralizadoras que se encarregam de provar, comprovar, avaliar e atestar situações que ressaltam a conduta e os valores, torna-se tendência na visão de um Estado moralizador, voltado a atender aos coletivos reduzidos a marginais desiguais em moralidade.

Por um Decreto de 1878, de Leôncio de Carvalho, os espaços educacionais eram permitidos apenas a livres e a libertos. No entanto, por iniciativa do próprio instituidor, após um ano de criação de tal diploma legal, foi liberada também a frequência de negros cativos (GONÇALVES & SILVA, 2000). O Estado não foi o único a oferecer escolas noturnas, já que as associações particulares, de caráter literário e/ou político, mantiveram suas próprias escolas.

Foram subsidiados pelo governo imperial, importantes cursos “privados” como o da Associação Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagoa, os do Lycêo de Artes e Offícios e da Associação Auxiliadora da Indústria Nacional, que funcionava no prédio da Inspeção Geral da Instrução. Teria o Estado recursos para subvencionar à iniciativa particular, porém, não para estabelecer, de forma sistemática, escolas públicas para adultos. Diante de tal postura política arriscamos levantar a hipótese de que o lugar da escola noturna não era o lugar de um direito dos trabalhadores pobres e analfabetos, mas o lugar de uma dádiva que deveria ser apreciada e devidamente retribuída por estes. Um tipo de caridade conveniente e rentável, como não deixa de ser comum nos atos de caridade (COSTA, 2012, p.5016).

Em alguns momentos, esses espaços serviram em favor de propagandas políticas, buscando persuadir os negros, que conseguiam frequentá-los, a aderirem à causa abolicionista e republicana. Assim, “nunca chegamos a possuir uma ‘cultura própria’, nem mesmo uma ‘cultura geral’ que nos convencesse da ‘existência de um problema sobre objetivos e fins da educação’” (AZEVEDO, 1932, pp.1-2), principalmente no que se refere ao atendimento às minorias, como, por exemplo, os Afro-brasileiros.

As reformas econômicas e educacionais, como, por exemplo, a proposta por

Benjamim Constant (1890) e Eitácio Pessoa (1901), mesmo durante o período republicano, apresentavam-se com frequência dissociadas umas das outras. Esta fragmentação e a desarticulação entre as áreas econômicas e educacionais tornaram ineficiente o objetivo que se pretendia alcançar, que era propor uma educação para a realidade vigente. Portanto, diante de sucessivas reformas parciais e, frequentemente, arbitrárias, lançadas sem solidez econômica, tão pouco, sem uma visão global do problema educacional, em todos os aspectos, permitiu-se refletir como se manteve alicerçada a educação brasileira. De forma que, ao serem divulgadas as avaliações das desigualdades educacionais medidas e quantificadas, expõe-se a mancha expressiva do atraso da educação pública brasileira nos diversos coletivos sociais, regionais, raciais e do campo (ARROYO, 2010).

Essas pseudo tentativas de correções das desigualdades educacionais entre brancos e negros não corresponderam nem atenderam às justificativas políticas, tendo em vista que esta disparidade continua persistente e incômoda na contemporaneidade, pois “em cada uma das reformas anteriores, em que impressiona vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de forma, dando soluções diferentes aos problemas particulares” (AZEVEDO, 1932, p. 4).

Enquanto o Estado se torna ausente em uma de suas obrigações que corresponde ao atendimento à educação escolarizada da população, o movimento negro cria suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, onde o objetivo principal era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. Estas ações comportavam um ato de sobrevivência de um contingente numeroso, porém invisível aos olhos da sociedade.

A luta pelo direito à educação sempre esteve presente na pauta do movimento negro, porém composta por significados diferentes; algumas vezes, vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; outras como veículo de ascensão social e por consequência de integração; e, por fim, como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo, a partir deles, reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano.

As tentativas da população negra de criar escolas após a abolição nem sempre foram exitosas, em virtude de vários fatores: falta de recursos, ausência de apoio estatal, precária qualificação pedagógica dos gestores dos projetos etc. O resultado é que muitas escolas funcionaram durante pouco tempo (DOMINGUES, 2008, p. 519)

Após sucessivas experiências organizativas concebidas pelas lideranças negras da época, a Frente Negra Brasileira (FNB) foi a entidade que obteve êxito e reconhecimento pelo grau de organização presente na diversidade de serviços oferecidos à população negra, como, por exemplo, serviço médico e odontológico, escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, curso de formação política, de artes e ofícios, além da publicação do jornal *A Voz da Raça* (DOMINGUES, 2007). Entretanto, iniciativas como estas não conseguiam atender o número expressivo de negros que buscavam alternativas de sobrevivência em uma sociedade voltada para o lucro.

Para melhor entender o sentido dado à educação no pós-abolição, é necessário conhecer o contexto em que foram elaboradas e aplicadas suas regras. Muitas crianças negras foram afastadas das escolas e conduzidas às atividades remuneradas, ainda em idade tenra, para manutenção de suas famílias. Os homens negros que conseguiram alfabetizar-se no início do século XX, em sua maioria, o conseguiram na fase adulta; enquanto as mulheres negras eram encaminhadas a orfanatos, onde recebiam uma espécie de treinamento para trabalhar

como empregada doméstica ou como costureira, isto quando não eram adotadas ainda na adolescência, por famílias abastadas, as chamadas “filhas de criação”, o que, na verdade, significava empregada doméstica não remunerada. Este fato veio, de certa maneira, a estigmatizar o lugar da mulher negra no mercado de trabalho, transitando da senzala para o trabalho doméstico.

A atividade desempenhada pela mulher negra nos lares brasileiros, desde o fim do período escravocrata até os nossos dias, é considerada pela sociedade como uma ocupação subalterna e fora do circuito mercantil, fazendo parte dos subsetores econômicos de pior remuneração da classe trabalhadora (MELO, 1998). De acordo com a pesquisa de Silva & Lima (1992), dados estatísticos comprovam que mulheres negras encontram-se representadas quase três vezes mais do que mulheres brancas (32,5% contra 12,7%). Em atividades, tais como, serventes, cozinheiras e lavadeiras/passadeiras, o percentual para as negras é o dobro do das brancas (16% contra 7,6%). Destarte,

Os coletivos feitos desiguais em suas ações e movimentos mostram que os processos de sua produção e reprodução como desiguais são mais profundos, mais complexos e persistentes. Que as desigualdades educativas fazem parte dessa complexidade. Exigem ações e políticas não isoladas, mas articuladas, capazes de reverter esses complexos e múltiplos processos de produção. As desigualdades escolares não são subestimadas, antes adquirem maior relevância nesses complexos e múltiplos padrões de produção, manutenção das injustiças e desigualdades e no conjunto de ações coletivas por justiça, igualdade, emancipação (ARROYO, 2010, p. 1397).

Mais do que a inclusão dos negros nos processos educacionais, o primeiro aspecto importante que se revela é com relação ao princípio da igualdade<sup>5</sup>, que há tempo está na lei e ausente das práticas sociais. Isso ocorre por conta da nossa demora em compor a educação como um direito social da cidadania (ROCHA, 2010). “As cotas sociais e étnico-raciais implantadas no país tentam concretizá-la, promovendo justiça social de grupos excluídos e segmentados da sociedade” (SANTOS, 2012, p. 15). Portanto, permitir que as oportunidades de acesso e permanência nas escolas, bem como, nas universidades, sejam oferecidas a todos, torna possível o caminho que se pretende ao pautar-se pela construção e aprofundamento dos ideais democráticos.

Deste modo, segundo Santos (2012), para que se alcance o sucesso pretendido no combate à pobreza no Brasil é necessária a manutenção da criança e do jovem negro na escola. A instituição educacional pensada deve abranger saberes sem mistificá-los, ao passo que, a condução do conhecimento seja realizada de forma equilibrada para todos. A potencialização da contribuição de cada raça/etnia na formação sociocultural brasileira depende da construção de um processo escolar atrelado a políticas educacionais que considerem a inclusão imediata de jovens negros nas universidades por meio de programas de ação afirmativa, aliada à reformulação curricular na formação de professores, com base em parâmetros multiculturais (SILVÉRIO, 2002) e de acordo com as leis 10639/2003, 11645/2008 e 12711/2012, como veremos à seguir.

---

<sup>5</sup> O princípio constitucional da igualdade ou da isonomia está contido no Art. 5º da CF de 1988 onde há a definição de que “*todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade*” (CF/1988).

### CAPÍTULO III - AÇÕES AFIRMATIVAS: UM BREVE HISTÓRICO

As políticas de ações afirmativas, tanto no campo da educação, quanto no mercado de trabalho, são medidas que ao serem aplicadas ou na iminência de sua aplicabilidade, responsáveis por despertar opiniões diversas quanto a sua eficiência. Na última década do século passado, observou-se o fortalecimento dos debates em torno da adoção de ações afirmativas na modalidade de cotas nas universidades públicas brasileiras, desencadeado pela promulgação da Lei Estadual nº 3.708/01, que determinava cotas para a população negra – pretos e pardos – em até 40% no acesso à UERJ e à UENF, no vestibular de 2003.

No ano de 2004, a Universidade de Brasília (UNB) implementou cotas étnico-raciais em seu vestibular, o que veio a tornar-se assunto midiático pelo fato de dois irmãos gêmeos, univitelinos, terem sido classificados, um como negro e o outro como branco. Em 2007, uma revista de grande circulação semanal veiculou a polêmica gerada pela classificação racial dos irmãos gêmeos, transformando, desta forma, a situação em assunto popular com a massificação da opinião editorial de que o melhor sistema de ingresso é mediante a distribuição de vagas nas universidades e nos empregos públicos, baseado no mérito individual ao invés da cor.

A controvérsia suscitada pela classificação dos irmãos, quanto à raça, trouxe ao público, em geral, discussões acerca do assunto, no que motiva a entender melhor sobre a aplicação de um sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras.

Desde então, o tema se tornou recorrente nos meios de comunicação vindo a alcançar a mais alta corte do judiciário brasileiro, o Supremo Tribunal Federal (STF), por meio de uma ação proposta pelo Partido Democratas (DEM)<sup>6</sup>, em 2009, questionando a constitucionalidade do preenchimento de vagas da UNB pelo critério racial.

Após a deliberação final pelo plenário do STF, em 26 de abril de 2012, ficou decidido por unanimidade de votos que as cotas raciais estabelecidas por universidades públicas brasileiras são constitucionais. O julgamento se deu após anos de debates sobre o tema e deve colocar fim à insegurança jurídica a respeito da reserva de vagas. Para alguns estudiosos contrários às cotas étnico-raciais, a questão ainda mantém o status de ilegalidade, já que vivemos em uma democracia racial e que não há como separar negros e brancos em um país com a maioria da população miscigenada.

O placar da votação 10x0 na decisão das cotas vem ao encontro dos anseios de um longo percurso de lutas dos movimentos sociais negros e grande parcela da sociedade brasileira. O ministro relator do processo Ricardo Lewandowski, muitas vezes criticado por adotar um positivismo em torno de assuntos controversos, foi taxativo:

A histórica discriminação de negros e pardos, revela um componente multiplicador, mas às avessas, pois a sua convivência multissecular com a exclusão social gera a perpetuação de uma consciência de inferioridade e de conformidade com a falta de perspectiva, lançando milhares deles, sobretudo as gerações mais jovens, no trajeto sem volta da marginalidade social.

Tais espaços não são apenas ambientes de formação profissional, mas constituem também locais privilegiados de criação de futuros líderes e dirigentes sociais. Todos sabem que as universidades, e em especial as universidades públicas, são os principais centros de formação das elites brasileiras. Não constituem apenas núcleos de excelência para a formação de profissionais destinados ao mercado de trabalho, mas representam também um celeiro privilegiado para o recrutamento de futuros ocupantes dos altos cargos públicos e privados no país”

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/por-unanimidade-stf-valida-cotas-para-negros>> Acesso em 12 fev 2013.

O reduzido número de negros e pardos que exercem cargos ou funções de relevo em nossa sociedade, seja na esfera pública, seja na privada, resulta da discriminação histórica que as sucessivas gerações de pessoas pertencentes a esses grupos têm sofrido, ainda que na maior parte das vezes de forma camuflada ou implícita. Os programas de ação afirmativa em sociedades em que isso ocorre, entre as quais a nossa, são uma forma de compensar essa discriminação, culturalmente arraigada, não raro praticada de forma inconsciente e à sombra de um Estado complacente.<sup>7</sup>

Interessante destacar o voto do ministro Luiz Fux que salientou que a Constituição Federal impõe uma reparação de danos pretéritos do país em relação aos negros. Para sustentar suas palavras o ministro baseou-se no artigo 3º, inciso I, da Constituição Federal, que preconiza, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

As chamadas “políticas de reserva” (WEISSKOPF, 2008), surgiram na Índia, no começo do século XX, quando foram implementadas cotas em algumas províncias do sul do país sob o império do Raj, período do reinado britânico na Índia (1757-1947), em resposta aos crescentes movimentos populares contra a dominação de membros da mais alta casta, a Brahmin. A estruturação social se estabeleceu alicerçada na religião dominante do país, o hinduísmo, onde a divisão da sociedade em castas é determinada a partir da hereditariedade. A hierarquia social, marcada por privilégios e deveres, é definida de acordo com a posição em que cada família indiana ocupa na sociedade.

Na Índia, a AA, desde o começo, tomou a forma de “reservas” (posições ou assentos reservados) para os quais os candidatos podem obter acesso sem competir com candidatos de grupos não contemplados pela política. O tamanho da cota reservada é geralmente definido de acordo com a proporção do grupo contemplado em relação ao total da população indiana (WEISSKOPF, 2008, p. 37)

As cotas na Índia estão presentes desde a Constituição de 1949, vigoram até a atualidade e são obrigatórias no serviço público, contemplando também a educação superior. Uma pesquisa feita em 2005 mostrou que em 1950, o número de Dalits, membros da sociedade considerados sem casta, que tinham curso superior era de 1%. Em 2005, esse percentual saltou para 12 %.<sup>8</sup>

Para Weisskopf (2008), um dos principais benefícios obtidos nas políticas indianas de ações afirmativas, em vagas no ensino superior, foi a integração de Dalits e Adivasis, povos tribais que vivem em áreas mais remotas, nas profissões de elite na Índia. O autor destaca a importância da pesquisa concentrada nesses dois grupos da sociedade indiana, por abarcarem 1/4 da população do país.

Outros países adotaram as ações afirmativas em aspectos diversos, porém com o mesmo propósito, a promoção da igualdade para os grupos sociais que se encontram em situação de desvantagem.

Na Malásia, adotaram medidas de promoção da etnia majoritária, os Buniputra, sufocados pelo poder econômico de chineses e indianos. Na antiga União Soviética, a Universidade de Moscou adotou uma cota de 4% de vagas para os (as) habitantes da atrasada Sibéria. Em Israel, adotam-se medidas especiais para acolher os Falashas, judeus de origem etíope. Na Nigéria e na Alemanha, há ações afirmativas para as mulheres; na Colômbia,

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/vernoticiadetalle.asp?idconteudo=205888>> Acesso em 16 jan 2013.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2006-04-14/india-foi-primeiro-pais-implantar-sistema-de-cotas>> Acesso em 14 jan 2013.

para os (as) indígenas; no Canadá, para indígenas e mulheres, além de negros (as), como na África do Sul. (SILVA, 2002, p. 110)

Nos Estados Unidos da América (EUA), as ações afirmativas fizeram parte de um contexto de luta, iniciado ainda nos anos 50 do século passado, com o objetivo de permitir aos afro-americanos, o livre acesso aos lugares que outrora eram reservados somente aos brancos, como, por exemplo, ocupar os lugares da frente dos autocarros<sup>9</sup>, frequentar as mesmas escolas, de modo a proporcionar um equilíbrio racial nos ambientes escolares metropolitanos, dentre outros. As políticas compensatórias foram consideradas, por alguns, medidas ativas para o garantimento de oportunidades iguais, tanto na educação como no emprego e, por outros, como discriminação invertida. Os tribunais buscaram encontrar soluções para esses problemas com decisões que eram muitas vezes contraditórias. Contudo, a marcha firme dos afro-americanos para as fileiras da classe média e para os subúrbios, em outro momento majoritariamente brancos, refletiu serenamente em uma “profunda mudança demográfica.”<sup>10</sup>

Os espaços universitários americanos também viveram momentos de discriminação. O episódio de destaque foi quanto à recusa em admitir na Universidade do Mississippi, em 1962, James Meredith, um jovem afro-americano que teve por duas vezes negado o seu acesso a esta Instituição sulista americana, adepta de uma política segregacionista racial.

Este fato emblemático e crucial contribuiu para que fosse, em 1964, implementado nos EUA, a Lei dos Direitos Civis que declara ilegal a discriminação em todos os espaços públicos, como também, a obrigação para todas as instituições educacionais que recebam recursos financeiros federais, de promover a integração racial em seus programas, considerando o fator raça nos processos de seleção de estudantes. Mesmo não sendo pioneiro no emprego de cotas em seus espaços públicos, os EUA, tornou-se o exemplo mais conhecido e referenciado na contemporaneidade.

A evolução das políticas de cotas nos Estados Unidos vem do caminhar histórico-político das ações afirmativas e do movimento negro naquele país. (SANTOS, 2005, p.51)

### 3.1. Ações Afirmativas: experiências brasileiras

Apesar da recente polêmica envolvendo a implementação de cotas etnico-raciais no acesso ao ensino superior brasileiro, a primeira experiência de implantação e execução da política de cotas no Brasil, nesse âmbito, se deu nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e nas escolas superiores de Agricultura e Veterinária.

A lei 5.465 de 3 de julho de 1968, mais conhecida como a “Lei do boi”, adotada no período ditatorial brasileiro, pelo então presidente Costa e Silva, que instituía a reserva anual de 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residiam com suas famílias na zona rural e 30% a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residiam em cidades ou vilas que não possuíam estabelecimentos de ensino. Por dezessete anos esta lei vigorou, sendo revogada em 17 de dezembro de 1985 pelo diploma legal de nº 7.423. Esta norma não alcançou a repercussão que se espera ao destinar uma parcela significativa de vagas nos estabelecimentos de ensino público básico e superior brasileiro, por mais de uma década.

Dentre os beneficiários da época, observou-se um seleto número de filhos de fazendeiros que ocupavam os cursos universitários de Agronomia e Medicina Veterinária

<sup>9</sup> Expressão usada à época para definir ônibus. Disponível em:

<[http://www.photos.state.gov/libraries/.../OutlineofUSHistory\\_Portuguese.pdf](http://www.photos.state.gov/libraries/.../OutlineofUSHistory_Portuguese.pdf)> Acesso em 15 mai 2012.

<sup>10</sup> Disponível em: <[http://www.photos.state.gov/libraries/.../OutlineofUSHistory\\_Portuguese.pdf](http://www.photos.state.gov/libraries/.../OutlineofUSHistory_Portuguese.pdf)> Acesso em 15 mai 2012.

(ASSAD, 2013). Durante a aplicação da lei, não houve questionamento capaz de atribuir aos cotistas a queda da qualidade dos cursos de Ciências Agrárias e Medicina Veterinária, já que, como dita o documento legal, o público alvo a preencher as vagas seriam os “candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residiam com suas famílias na zona rural.”

Mesmo porque os pequenos agricultores e seus filhos, naquela época – e a rigor ainda hoje em muitas regiões – dedicavam grande parte de seu tempo ao trabalho, para garantir a sobrevivência da família. Mal frequentavam escolas para alfabetização. Ensino superior? Nem em sonhos (ASSAD, 2013, p. 7).

Polêmicas a parte, ao analisarmos o público que se quer alcançar com a política social de cotas na inserção ao ensino superior, temos visto, em um passado não tão distante, interesses e motivações diversas, onde, nem sempre, o objetivo que se quer alcançar é de fato combater a discriminação racial, de gênero, por deficiência física ou de origem nacional, como também para corrigir ou mitigar os efeitos presentes na discriminação praticada no passado, tendo por objeto a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001).

Por ocasião da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, no ano de 2001, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso reconheceu publicamente que o Brasil é um país racista, portanto, sendo necessária, como exemplo, a adoção de medidas de discriminação positiva na composição de alguns dos seus quadros funcionais, como os do Ministério do Desenvolvimento Agrário, o da Justiça e o das Relações Exteriores, comprometendo-se também em adotar políticas públicas que pudessem alterar um quadro permanente de discriminação no Brasil.

A partir de então, as políticas de ação afirmativa envolvendo raça/cor, voltadas ao ingresso de Afro-brasileiros ao ensino superior tomaram força, alcançando as iniciativas das universidades estaduais brasileiras em compor seus respectivos quadros discentes com a diversidade proposta por tal política. No entanto, destaca-se o resultado do quadro das ações afirmativas nas universidades estaduais que, na atualidade, apresenta-se distinto daquele que se instalou nas universidades federais a partir da Lei 12.711/12, por ser mais homogêneo no tocante aos procedimentos e distribuição do benefício (JÚNIOR, 2013). Nas instituições estaduais há uma predominância de ações afirmativas classificadas em primeiro plano como de caráter “social”. A experiência adquirida nas universidades estaduais, ainda que ausente de uma lei que estabeleça critérios homogêneos para as políticas aplicadas em seus respectivos universos de atuação, proporcionando a configuração de desenhos institucionais e percentuais de vagas reservadas extremamente variadas, ensejou na pavimentação do caminho para a adoção, na modalidade de cotas, de ações afirmativas para o ingresso também nas instituições federais de ensino técnico e superior.

Segundo Valentim (2012, p. 66) “as ações afirmativas para os negros nas universidades fazem parte das chamadas políticas de reconhecimento da diferença, cujas demandas estão ligadas à representação, à cultura e à identidade dos grupos étnicos, raciais, sexuais, dentre outros.” No entanto, reconhecer as diferenças de grupos étnicos traz ao debate a dinâmica empregada por Poutignat & Streiff-Fenart (1998), onde a etnicidade se manifesta na intensificação das interações características do mundo moderno e do universo urbano, ressaltando, portanto, as suas identidades étnicas. Essa forma de organização ou princípio de divisão do mundo social desperta a importância para tais assuntos de acordo com as épocas e as situações vividas por membros de uma sociedade.

Admitir que “da perspectiva da etnicidade, não existe maior estrangeiro do que seu



vizinho” (ALBER, 1992, apud POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998, p. 124), torna possível uma reflexão sobre as reações ao examinar o assunto *cotas a Afro-brasileiros*. Considerando o paradigma construído, no que tange a formação da sociedade brasileira, sob o jugo do modelo econômico escravista, a força com que, alguns aspectos de dominação racial ainda se mostram presentes no pensamento de muitos, manifestamente, de forma velada, conclui-se que “o Brasil, por sua vez, continua acreditando oficialmente que seus cidadãos são inteiramente iguais, em termos raciais, no que diz respeito ao acesso aos canais que proporcionam ascensão social (SKIDMORE, 2012, p. 292).”

A decisão do STF em 26 de abril de 2012, trouxe a perspectiva do reconhecimento legal das desigualdades interpessoais vividas pelos Afro-brasileiros, na sociedade brasileira por mais de um século, oportunizando o ingresso de uma parte significativa da população ao ensino superior gratuito. Os critérios objetivos de seleção para o ingresso dos cotistas nas universidades públicas permitem levar em conta o ganho social para a formação de uma sociedade mais justa, bem como a inserção de Afro-brasileiros em carreiras consideradas de “maior prestígio social” (BOURDIEU, 2007), até então, preenchidas por uma maioria branca (SILVA, 2010).

Para Santos (2004, p. 49) o objeto das reformas empregadas pelo Estado, no âmbito educacional, consistem “em resituar o papel da universidade pública na definição e resolução colectiva dos problemas sociais que agora, sejam locais ou nacionais, não são resolúveis sem considerar a sua contextualização global.” Responde-se por uma demanda social caracterizada pela busca da democratização radical nas universidades, de modo a extinguir um processo histórico de exclusão dos grupos sociais e os seus saberes, ao qual a universidade tem sido protagonista ao longo dos anos. Para que isso aconteça, “vamos ter que achar o nosso racismo, procurar onde o guardamos e conversar sobre ele (AZEVEDO, 2005, p. 753), entendendo que a discriminação racial ou étnica ocorre em conjunção com a discriminação de classe, mas não pode ser reduzida a esta e necessita ser objeto de medidas específicas (SANTOS, 2004).

Outro viés semelhante à política pública atual, adotada pelo governo brasileiro, agora voltado à inserção ao mercado de trabalho, datada no início do governo provisório de Getúlio Vargas, que por meio do decreto de nº 19.482, de 12 de dezembro de 1930, ao qual limitava a entrada, no território nacional, de passageiros estrangeiros de terceira classe e dispunha sobre a localização e amparo de trabalhadores nacionais, exigia que os empresários da crescente indústria brasileira fossem obrigados a compor o quantitativo de seus funcionários de pelo menos 2/3 de brasileiros natos.

Art. 3º Todos os indivíduos, empresas, associações, companhias e firmas comerciais, que explorem, ou não, concessões do Governo federal ou dos Governos estaduais e municipais, ou que, com esses Governos contratem quaisquer fornecimentos, serviços ou obras, ficam obrigadas a demonstrar perante o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, dentro do prazo de noventa dias, contados da data da publicação do presente decreto, que ocupam, entre os seus empregados, de todas as categorias, dois terços, pelo menos, de brasileiros natos.

Após um período de incentivos à imigração de estrangeiros, o governo federal, nesse período, submete os possuidores de companhias e firmas comerciais ao crivo de um decreto que exigia um percentual de brasileiros natos presentes em seus estabelecimentos comerciais. Acreditando que um governo impopular perante as massas tende a cair, Vargas após um mês no cargo de presidente, cria o Ministério do Trabalho e instrui seus funcionários a começarem a trabalhar em programas e reformas com a finalidade de melhorar a posição dos trabalhadores brasileiros (ANDREWS, 1998).

Ao analisarmos o período político ao qual ocorriam mudanças significativas no âmbito econômico, encontramos um país governado por um líder que representou efetivamente uma importante etapa na construção do capitalismo industrial brasileiro. Em seu primeiro mandato, coube a Vargas administrar a transição de uma era agro-exportadora para uma era urbano-industrial, ao mesmo tempo, apoiando efetivamente a indústria nacional na busca para atrair os investimentos externos necessários.

Vargas também tomou medidas para reduzir as cotas de imigração e falou sobre a necessidade de se proteger contra a formação de “quistos de influência estrangeira” em solo brasileiro.

Estas palavras soaram como música nos ouvidos da população negra de São Paulo. Aclamando Vargas como o “pai dos pobres”, os Afro-brasileiros reuniram-se para apoiá-lo, o que continuaria até sua morte em 1954 (ANDREWS, 1998, p. 229).

Na contemporaneidade, e voltada a atender a população afro-brasileira, ainda no que se refere à inserção ao mercado de trabalho, observamos o exemplo do Estatuto da Igualdade Racial, lei de nº 12.288 de 20 de julho de 2010, que em seu artigo 39 diz que:

O poder público promoverá ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas.

Apesar de legítimo e necessário na promoção da igualdade de oportunidades a Afro-brasileiros, esse diploma legal ainda carece de lei complementar para que se estabeleça o percentual de cotas em todos os segmentos laborativos da sociedade brasileira. No entanto, não obstante a fragilidade da proposta, permiti-nos atentar a presença do racismo institucional sucedido nos espaços públicos e privados, definido como toda forma de ocorrência que coloca em uma situação de desigualdade um coletivo, neste caso, um coletivo étnico. Como expressivo exemplo de racismo institucional, podemos citar as novelas exibidas pelos canais de televisão no Brasil, os quais são veículos de difusão de informação em massa e capazes de influenciar opiniões de milhões de brasileiros, uma vez que o programa tem forte apelo na formação de opinião da população.

É provável que, sob o manto do mito da democracia racial, publicitários e produtores de tevê não considerem a questão racial relevante. O que, contraditoriamente, excluiria a preocupação com a diversidade étnica na representação do desejo de parcelas dos consumidores. Portanto, este tema provavelmente nem mesmo faça parte da pauta da maioria das pessoas que tomam decisões sobre as imagens e representações na tevê (ARAÚJO, 2004, p. 68).

Outro exemplo a ser citado é o da propaganda, instrumento da mídia televisiva, também responsável por influenciar ou intensificar concepções a respeito de diversos assuntos. Uma empresa que oferece o serviço do aprendizado da língua inglesa em um curto espaço de tempo tem veiculado um anúncio na atualidade, em que, numa dinâmica de uma reunião de trabalho, a líder enumera os defeitos de cada membro do seu grupo, ocorrendo a sua eliminação logo em seguida. Neste grupo, apenas um componente é negro e quando é esclarecida a razão pela qual este não será promovido, o defeito faz menção ao “não possuir espírito de liderança”, ou seja, a ideia estabelecida no comentário da chefe branca corrobora

com os dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2013), quando afirma que no período compreendido entre 2011 e 2012, pretos e pardos estavam massivamente envolvidos em execução e escassamente engajados em postos de direção e planejamento.

Segundo Alves & Silva (2004), não é possível, no Brasil, empregar diretamente um programa de gestão da diversidade nas empresas sem que haja antes uma climatização, devido à dificuldade histórica de se identificar alguns grupos discriminados. O mito da democracia racial dificulta o reconhecimento da discriminação, e por consequência disso, em alguns casos, torna os Afro-brasileiros invisíveis aos olhos do recrutador quando possuem o mesmo nível de instrução de um candidato branco. A naturalização da discriminação impede que a gestão da diversidade nos espaços laborais seja bem sucedida no sentido de criar tensão com a ideologia da democracia racial. Sem o reconhecimento da discriminação, não há como construir um discurso de igualdade de acesso ao trabalho e percepção de salários, proporcionando a inclusão, a capacitação e a promoção de trabalhadores e trabalhadoras negras.

O determinismo técnico inserido no discurso da gestão da diversidade reproduz a lógica da máxima eficiência econômica presente na ideologia tecnocrática. A inclusão das minorias adapta-se à lógica produtiva: primeiro, as diferenças transformam-se em vantagem competitiva; em seguida, são transformadas em um recurso – a diversidade – que pode ser gerenciado. Por fim, as diferenças são neutralizadas ao serem transportadas para o campo em que todas as coisas são mercadorias (ALVES & SILVA, 2004, p. 28).

A demanda intrínseca ao Estatuto reverbera na necessidade de se estabelecer medidas a fim de se evitar a exclusão de Afro-brasileiros no mercado de trabalho formal, principalmente quando se deparam com exigências no perfil do candidato à vaga, ao se referirem ao método subjetivo da “boa aparência”. Contudo, ainda que seja interrompido o processo de restrição estabelecido pelo critério discriminatório da aparência, o Afro-brasileiro ainda tem pela frente indicadores setoriais de rendimento-hora, por cor e níveis de escolaridade que mostram a vantagem estabelecida por remunerações superiores de não negros, mesmo que a desigualdade entre os ganhos de negros e não negros aumente com a elevação dos patamares da escolarização. A ocorrência desse fato se deve à observação do avanço escolar, ao qual beneficia a todos promovendo, assim, o aumento dos ganhos do trabalho, porém de maneira mais expressiva para os não negros (DIEESE, 2013), o que enseja em uma luta ainda maior por direitos ainda não usufruídos pelos Afro-brasileiros.

O movimento de ruptura de dominação empregado pelas ações afirmativas, também no ambiente organizacional, viabilizaria a quebra da padronização da força de trabalho realizada pela organização da produção, daquelas organizações que ainda não atentaram para a inclusão racial como uma questão ética e social, necessária ao fortalecimento da empresa e de sua marca no mercado. Ao ser aplicado o Estatuto da Igualdade Racial e suas leis complementares nas companhias, responder-se-ia por uma demanda não alcançada na aplicabilidade da gestão da diversidade, se mostrando eficaz aos anseios daqueles que prezam pela equidade de direitos civis e sociais, condensados em uma sociedade mais justa e de fato responsável pelos que a compõem.

#### **CAPÍTULO IV – NEGROS E TRABALHO NO BRASIL: relações tensas**

No Brasil o modo de produção escravista persistiu até 1888, tendo sido formalmente extinto após essa data. A sociedade brasileira e os negros ou Afro-brasileiros, de forma mais particular, entraram na chamada “sociedade de classes”, persistindo, entretanto, as desigualdades racial, social, econômica e cultural, devido, principalmente, ao protagonismo do regime capitalista na pós-abolição.

A partir deste contexto histórico, com a concretização do trabalho remunerado até os dias atuais, os Afro-brasileiros têm buscado a sua colocação em um mercado em franca expansão e transformação. Esta busca tem se mostrado penosa ao longo dos anos, fazendo-se mister lembrar o abandono, institucionalizado pelo Estado, compelido a esta grande parcela da população brasileira, resultando, desta forma, na estereotipação e na marginalização dos Afro-brasileiros na sociedade, em muitos aspectos.

Salientando o indicativo principal de exclusão, o qual compunha a escala de supressão de direitos, do período pós-abolição, tem-se a educação oferecida pelo Estado aos negros recém-libertos, de forma precária ou quase inexistente.

No Brasil, uma das razões de não se promover a educação escolarizada para os africanos e seus descendentes, livres ou escravizados, bem como para uma grande parcela empobrecida do grupo racial branco deve-se ao fato de que a educação, principalmente a primária, não se constituía como um valor em si mesma para a elite política da época (SISS, 2003, p. 27/28).

Apesar da educação insuficiente e da degradação humana imposta pelos governos durante os anos pós-abolição, os Afro-brasileiros resistiram, encontrando, ainda quando cativos, maneiras de se reunir em associações com seus pares (ANDREWS, 1998). Todas as formas de organização tinham por objetivo buscar satisfazer necessidades culturais, religiosas, econômicas e humanas de um segmento populacional que vivia e trabalhava sob condições de exploração extrema.

A abolição abriu aos negros a possibilidade de se organizar em circunstâncias diferentes daquelas da escravidão, em graus significativamente diferentes de liberdade, agora buscando melhores condições de vida e aperfeiçoamento intelectual. A Frente Negra Brasileira (FNB), por exemplo, foi um dos movimentos nascidos na década de 1920, que tinha como proposta exigir igualdade de direitos e participação dos negros na sociedade do país, ensejando a formação de uma liderança negra que marcou historicamente a luta do grupo. Siss (2003) evidencia o papel desempenhado, nos anos de 1950, pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) que tinha o intuito de recuperar a cultura e os valores Afro-brasileiros, brutalmente negados, apresentando propostas de combate ao racismo por intermédio de medidas culturais educativas, o que contribuiu para a intensificação dos debates sobre as relações étnico-raciais da época.

Apesar da resistência e preservação dos valores Afro-brasileiros, e do sentimento de resiliência revelado desde a pós-abolição por uma parcela de brasileiros que tem apresentado expressivo crescimento populacional, e que segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, corresponde a 50,7% da população (soma de pretos e pardos)<sup>11</sup>, ainda na contemporaneidade, precisa lidar com os estigmas criados em torno de sua capacidade intelectual e laborativa.

Verifica-se que é divulgado nos mais diversos meios de comunicação que os negros têm dificuldade de conseguir bons empregos e salários porque não tiveram acesso a uma

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://teen.ibge.gov.br/calendario-teen-7a12/event/56-dia-da-consciencia-negra>> Acesso em 04 fev 2014.

educação adequada. Tal realidade decorre, segundo o senso comum, do seu histórico de pobreza econômica familiar, logo, a discriminação racial dificilmente é considerada como uma das causas das desigualdades, no caso, entre alunos egressos por cotas e alunos egressos não-cotistas. O discurso de que vivemos em uma “democracia racial”, torna o entendimento na perspectiva da questão raça, um tanto quanto duvidoso, já que, “Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo,(...) a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena e do negro. (FREYRE, 1933, p. 5)”, naturalizando, desta forma, a posição subalternizada dos Afro-brasileiros na sociedade.

Na medida em que os egressos por cotas étnicas saem em busca de sua independência financeira, algumas situações, que podem ser agradáveis ou não, permeiam esse movimento em direção ao objetivo traçado pelos aspirantes à conduta profissional ao qual desenvolveram aptidões. Quando se é recém-formado, novas ideias aliadas a uma imensa vontade de mostrar capacidade de realização no ambiente de trabalho são sentimentos que fazem parte do imaginário de qualquer pessoa e trazem grandes expectativas de boa receptividade, nos locais onde atuam, entretanto, os Afro-brasileiros, ao alcançarem seus postos de trabalho, se deparam com situações já conhecidas, porém vividas em espaços ainda não frequentados por estes, o que torna possível imaginar, por um instante, a não ocorrência de tais fatos.

O resultado da análise dos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2002) indica que a permanência das desigualdades raciais naturaliza a participação diferenciada de brancos e negros nos vários espaços da vida social, reforçando a estigmatização sofrida pelos negros e inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais, bem como, obstaculizando o usufruto da cidadania por parte dessa parcela de brasileiros, à qual é negada a igualdade de oportunidades que deve o país oferecer a todos, como nos afirmam Jaccoud e Berghin (2002).

De acordo com Gil (1994) o comportamento humano é motivado pelo desejo de se atingir algum objetivo e, quando este não é alcançado, há uma desmotivação, uma indiferença imbuída de frustração. Para ilustrarmos este processo de desinteresse, buscamos em Abraham Maslow (1951) apoio necessário, o qual ao estabelecer a teoria da Hierarquia de Necessidades, constituiu como premissa o comportamento motivacional como um sintoma tipicamente humano e, a partir do qual há uma predisposição à satisfação de suas necessidades.

Em uma escala crescente, Maslow (1951), em sua teoria, visualiza o primeiro degrau, com a necessidade fisiológica que denota aspirações básicas para a manutenção da vida, tais como, alimentação, vestimenta e abrigo. Partindo para o segundo degrau, aparece a necessidade de segurança, ou seja, estar livre de perigos e despreocupado com o futuro, no sentido da manutenção do seu emprego, por exemplo. O terceiro degrau envolve as necessidades sociais, que é a busca em participar de um grupo social e ser aceito por ele. Porém, somente na subida da escada das necessidades, degrau por degrau, quando cada uma delas for, de fato, satisfeita, alcançar-se-á a autoestima e, finalmente, o nível da autorrealização.

Recuperando-se os estudos do IPEA (2002), uma dúvida e um temor levam ao questionamento se negros e brancos entendem que, para alcançar a sua autorrealização, teriam que, primeiramente, passar pelo degrau da necessidade social, ou seja, ser aceito pelo grupo a que estaria inserido, para, aí sim, fortalecer a sua autoestima e, conseqüentemente, completando a escada da teoria social, a sua autorrealização.

Maslow, *apud* Chiavenato (1998, p.70) apontava que “Somos animais insatisfeitos, cujas necessidades dependem daquilo que já possuímos”. Já Lewin, um dos primeiros psicólogos a estudar as organizações, explica que

O comportamento é derivado da totalidade dos fatos e eventos coexistentes

em determinada situação. As pessoas comportam-se em face de uma situação total envolvendo fatos e eventos que constituem seu ambiente. Esses fatos e eventos apresentam a característica de um campo dinâmico de forças, no qual cada fato ou evento tem uma inter-relação dinâmica com os demais, influenciando-os ou sendo influenciado por eles. Esse campo dinâmico produz o chamado campo psicológico de cada pessoa, que é um padrão organizado das percepções de um indivíduo e que ajusta sua maneira de ver e perceber as coisas no ambiente ao seu redor. (LEWIN, 1945, *apud* CHIAVENATO, 1998, p. 72)

Neste cenário, os jovens, de uma maneira geral, têm diante de si um desafio a ser vencido, quer seja, a busca pela autorrealização, tendo por base toda a sua vivência e perseverança naquilo que acreditam. Porém, estes indivíduos poderão, a longo prazo, sofrer consequências de um ambiente organizacional hostil. Segundo Bergamini,

É inegável que, se o grupo tem o poder de ajustar e favorecer o desenvolvimento produtivo de personalidade, ele também pode ter uma ação deletéria e nociva ao homem. As pessoas podem experimentar grandes sofrimentos quando rejeitadas pelo grupo ao qual pertencem. O grupo pode ser nocivo à auto-estima e auto-identidade daqueles que dele fazem parte. Embora o desejo inicial de todos que formam um pequeno grupo de interação face a face seja o de buscar um convívio saudável, nem sempre se consegue e o prejuízo acaba por estender-se a todos que a ele pertencem, infelizmente. (BERGAMINI, 2008, p.99).

Enquanto esse jovem Afro-brasileiro busca o reconhecimento de sua capacidade laborativa/intelectual e a aceitação no grupo ao qual encontra-se inserido, outros aspectos são trazidos a lume, envolvendo sua “identidade histórico-existencial” (SOUSA, 1983), como, por exemplo, o modelo de identificação branco como sua única possibilidade de “tornar-se gente” (SOUSA, 1983, p.18), estando ele inserido em um ambiente composto por uma maioria branca.

Dados do DIEESE (2013) demonstram que negros são menos escolarizados que não negros. No período de observação compreendido entre 2011 e 2012, 27,3% dos Afro-brasileiros ocupados não haviam concluído o ensino fundamental e apenas 11,8% contavam com o diploma de ensino superior. Entre os não negros esses percentuais eram, respectivamente, de 17,8% e de 23,4%.<sup>12</sup> Quando se inclui neste exame os setores de atuação dos sujeitos, como a indústria de transformação, a construção civil, o comércio e os serviços, as discrepâncias de escolarização entre os grupos de cor ficam ainda mais claras. Os Afro-brasileiros sofrem, ainda, pela retenção no ensino fundamental e por dificuldades de acesso ao ensino superior.

Apesar das políticas de ações afirmativas voltadas para a inserção ao ensino universitário estarem presentes em 86% das universidades estaduais brasileiras (JÚNIOR, 2013), e já alcançarem uma década de aplicabilidade, como é o caso da UERJ, UENF e UEZO, ainda assim são observadas dificuldades de acesso ao ensino superior pelos Afro-brasileiros que buscam a preparação para enfrentar um mercado cada vez mais exigente com a formação de sua mão de obra. Os candidatos que conseguem transpor os obstáculos na corrida por uma formação desejada e de acordo com padrões exigidos pelo empregador, consideram-se vencedores, preparados para a segunda etapa da competição que é o exercício de uma relação diária amistosa com os seus pares.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analiseped/2013/2013pednegrosmetEspecial.pdf>> Acesso em 30 nov 2013.

A convivência entre as pessoas é um fato marcante, em termos do destino da vida de cada um. O sucesso ou o insucesso na formação de vínculos interpessoais é inegavelmente fonte de alegria ou sofrimento, e pode, conseqüentemente, ser um poderoso determinante dos mais diferentes níveis de sentimentos de auto-estima de cada um (BERGAMINI, 2008, p.88)

O resultado de um bom desempenho em seu ambiente de trabalho torna compreensível e esperada a promoção deste jovem a um cargo de importância na empresa, no entanto, ainda que esta ocorra, será exceção, visto dados do Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas do Brasil e suas Ações Afirmativas – Pesquisa 2010, do Instituto Ethos, de que os negros formam 46,5% da população economicamente ativa (PEA) no Brasil e 45% da população ocupada e que, deste universo, os percentuais apresentados para os cargos de chefia são: 25,6% estão na supervisão, 13,2% na gerência e 5,3% no executivo, referindo-se esta última parcela, em números absolutos, a 62 negros num grupo de 1.162 diretores. A situação da mulher negra é ainda pior: 9,3% no quadro funcional, 5,6% na supervisão, 2,1% na gerência, ou seja, parcelas desiguais são apresentadas onde há uma sub-representação da população negra, que comporta 98 milhões de indivíduos no país<sup>13</sup>.

Analisando dados que envolvem a composição de cor ou raça e sexo das diferentes modalidades de ocupação profissional<sup>14</sup>, no ano de 2009, temos, por exemplo, no emprego doméstico com carteira assinada e sem carteira, a maioria absoluta das posições sendo de mulheres pretas e pardas respectivamente com, 60,8% e 60,5% do total. Enquanto que para as mulheres brancas, os números correspondem a 32% do emprego doméstico com carteira e 34,2% sem carteira, ou seja, pesquisas comprovam que a mulher negra encontra-se, ainda, com grande representatividade na função de empregada doméstica, a qual é considerada colocação profissional subalternizada na escala de trabalho da sociedade brasileira.

Apesar dos números expressivos contidos na soma de pretos e pardos que representam 50,7% da população brasileira, (IBGE, 2010<sup>15</sup>), os Afro-brasileiros enfrentam, ainda, os obstáculos de uma ascensão social construída em conjunto com sua emocionalidade, uma maneira própria de organizar e lidar com um mosaico de afetos, sobretudo quando há a presença de uma competição desleal envolvendo o fator raça/cor como principal aspecto de desempate entre seus pares.

Retirando-o da marginalidade social, onde sempre estivera aprisionado, a ascensão social se fazia representar, ideologicamente, para o negro, como instrumento de redenção econômica, social e política, capaz de torná-lo cidadão respeitável, digno de participar da comunidade nacional. (SOUSA, 1983, p.21)

Foram 300 anos de escravidão brasileira e já se vão outros 125 anos desde a abolição. Ainda hoje os negros, para serem socialmente aceitos necessitam ser vistos e considerados de forma positiva por membros de outros grupos sociais. Em alguns casos, para ascender socialmente, se submetem ao embramquecimento, permitindo deixar de lado a sua própria identidade negra ao olvidar o sentimento de pertença. O dilema enfrentado por alguns Afro-brasileiros é repetido por Du Bois e citado por West (1994) onde a dupla consciência se faz presente, quando se há a sensação de sempre olhar para si mesmo através dos olhos dos outros.

<sup>13</sup> Disponível em: <[http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-eb4Perfil\\_2010.pdf](http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-eb4Perfil_2010.pdf)> Acesso em 22 jan 2013.

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/datacenterie/pdfs/seminarios/pesquisa/textomarcelopaixao.pdf>> Acesso em 12 fev 2013.

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://teen.ibge.gov.br/calendario-teen-7a12/event/56-dia-da-consciencia-negra>> Acesso em 04 fev 2014.

Na definição desse autor, o indivíduo negro vive uma certa dualidade, encontra-se seccionado entre as afirmações de particularidade racial e o apelo aos universais modernos que vão além da raça.

A dupla consciência surge das experiências de deslocamento e reterritorialização das populações negras, que acabam redefinindo o seu sentimento de pertença. “A percepção de que o mundo moderno estava fragmentado ao longo de eixos constituídos pelo conflito racial e poderia acomodar modos de vida social, assíncronos e heterogêneos, em estreita proximidade” (GILROY, 2001, p. 368). As formulações desse autor ligam-se perfeitamente à preocupação na formação de uma transcultura negra que possa relacionar, combinar e unir as experiências e os interesses dos negros em várias partes do mundo, muito embora, uma parcela de Afro-brasileiros ainda não tenha despertado nesse sentido.

Talvez pela hibridez contida na pele, na mente e nas relações sociais de um grupo de Afro-brasileiros, tornando tão peculiares os seus sentimentos de viver uma vida sem o reconhecimento de suas qualidades e, principalmente, de sua própria identidade, destarte, não possa deixar que a causa da não reação e a aceitação de um paradigma ditado por uma sociedade alicerçada no modelo de dominação, originado na pós-abolição, registre a parcela do agravo que insistentemente ocupa-se em propagar a negação do racismo na sociedade brasileira.

#### **4.1. Negros, brancos e o acesso aos postos de trabalho**

Os negros são preteridos no ingresso a cargos mais qualificados do mercado de trabalho em função de seu acesso limitado ao ensino superior, como também pela cor de sua pele. Andrews (1998) ensina que tendo o acesso negado à educação pública elementar, no início do século XX, a população negra encontrava-se mal posicionada para lutar por melhores salários e cargos de destaque social, obstaculizando a admissão a uma nova classe social em formação, a classe média. Entretanto, a dicotomia entre imigrantes europeus politizados e especializados, e Afro-brasileiros alienados, irresponsáveis, com uma estrutura familiar fragmentada, torna-se, para Florestan (2008) um obstáculo ainda maior para o Afro-brasileiro, tomado por um estado anômico, revestido por baixos níveis de capacitação e aversão ao trabalho, herança de anos vividos sob o regime escravocrata, responsável pela perda de qualquer esperança de êxito na competição por empregos e oportunidades em uma sociedade capitalista em formação.

O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva (FERNANDES, 2008, p.29).

Ainda no contexto da época, a ausência de habilidades específicas exigidas no ambiente fabril em oposição à valorização da mão-de-obra estrangeira torna falível o argumento da incapacidade do negro recém-liberto em cooperar para o crescimento econômico do Brasil República, considerando o fato de que desde o ápice da exportação, no início da década de 1800, os Afro-brasileiros e os africanos compunham toda a força de trabalho da economia cafeeira (ANDREWS, 1998). No entanto, a ideia de superioridade dos imigrantes europeus em relação aos Afro-brasileiros se constituía pelo grau de escolaridade maior apresentado, mesmo não sendo necessário, quer seja no campo ou nas indústrias. O conhecimento se torna uma ferramenta de poder e que pode ser caracterizado pelo acúmulo de “capital cultural” (BOURDIEU, 2007) presente nas relações estabelecidas pelos atores envolvidos.



No tocante ao sentimento de anomia apresentado pela população negra da época (FLORESTAN, 2008), temos um universo de imigrantes também compartilhando daquilo que para alguns retratava particularmente os Afro-brasileiros.

É impressionante descobrir, quando se recorre aos jornais de trabalhadores ou jornais de bairro destinados aos imigrantes, reflexos perfeitos daqueles artigos, lamentando o mesmo tipo de “decadência moral” que estava supostamente afetando os negros. (ANDREWS, 1998, p. 130)

A informação de que os valores familiares são sobrepujados pela população negra é contestada pelos censos de 1890 e 1950 “que indicam que os negros tinham uma probabilidade um pouco menor que os brancos de se casar (Andrews, 1998, p. 127)”, como também, por outras pesquisas a respeito da valorização de padrões vigentes na sociedade da época. A “solidariedade doméstica”, manifestação de auxílio entre membros de uma família, citada por Andrews (1998) e argumentada por Florestan (2008), era considerada mais um obstáculo ao progresso dos Afro-brasileiros, porém quando o fenômeno apresentava-se em uma comunidade de imigrantes, o mesmo possuía características positivas de uma vida familiar e um item fundamental para a mobilidade vertical ascendente.

A liberdade na pós-abolição trouxe para os Afro-brasileiros a oportunidade em impor aos seus empregadores condições de salário, hora de trabalho e proteção a seus filhos, impedindo-os de trabalharem nas fábricas ainda quando crianças. Fato não observado entre imigrantes, que além de levarem seus filhos ao labor fabril, também levavam suas mulheres, ocasionando no acréscimo da renda familiar. O evento de inserção no campo, em suas plantations por imigrantes estrangeiros foi acompanhado por práticas brutais de coerção, bem conhecidas do regime escravocrata.

As elites brasileiras imaginavam uma “Belle Époque” tropical criada à imagem da burguesia da França e Grã-Bretanha. Em vez disso, o que conseguiram foi uma “praga” de camponeses e operários do sul e do leste da Europa que, para horror dos fazendeiros, se comprovaram tão analfabetos, sem asseio, inclinados ao crime e avessos ao trabalho honesto quanto seu próprio povo racialmente misturado – e, para completar, politicamente bem mais radicais (ANDREWS, 1998, p. 235)

O mito da democracia racial, já na década de 1930, doutrinava a isenção de políticas de Estado ou o racismo informal de qualquer responsabilidade adicional pela situação da população negra, depositando a responsabilidade diretamente na conta dos próprios Afro-brasileiros (ANDREWS, 1998). Por outro lado, aqueles que questionavam o pensamento hegemônico da igualdade entre as raças, sendo um membro da população negra, corria o risco de ser confrontado com uma análise detalhada das deficiências do grupo ao qual pertenciam, fazendo com que refletissem a situação vivida. Os que aceitavam o Brasil como uma terra de igualdade concluíam, então, que o seu fracasso devia ser atribuído somente às suas próprias deficiências, sob o reforço do racismo científico, preservando a concepção da natureza genética, onde os negros eram considerados uma raça inferior em relação aos brancos.

Portanto, era mais seguro se concentrar no futuro do que no passado das relações entre negros e brancos no Brasil, e se fosse possível voltar-se para o passado, seria encorajador focar, não na experiência da escravidão, mas na relativa abertura da sociedade brasileira do século XIX aos pardos e pretos livres (ANDREWS, 1998). A ideia cultivada por avaliações otimistas de Florestan (2008), de que passado o período de adaptação dos recém libertos a uma realidade mercadológica de um capitalismo em ascensão, os Afro-brasileiros superariam as dificuldades iniciais, apagando pouco a pouco o legado da “raça branca”, substituindo-a

pelo título de sociedade moderna, baseada na identificação por classe e não por raça, relativizou o sentimento de espera por dias de igualdade de direitos e deveres de uma sociedade racista.

A existência de ações veladas de um racismo presente nos mais diversos espaços da sociedade brasileira nos dias atuais torna o Afro-brasileiro suscetível ao limitado crescimento profissional, por simplesmente impedi-lo de competir em posição de igualdade. A aceitação dos princípios da democracia racial e da igualdade formal exige que os negros não testem tais princípios, empurrando-os para posições subalternizadas. A supremacia branca expressa um forte desejo de harmonia racial, desde que os negros permaneçam no seu espaço de convivência, inertes na competição por melhores posições no mercado de trabalho.

Se os Afro-brasileiros estão sendo rejeitados para os empregos de classe média devido às imagens raciais negativas, por que essas imagens prontamente desaparecem no caso do emprego na indústria, onde trabalhadores preguiçosos, estúpidos e irresponsáveis podem destruir os programas de produção, pôr em risco seus colegas e causar danos de milhares de dólares a máquinas e materiais? Mais impressionante ainda, por que elas desaparecem no caso de empregos em serviço doméstico, que requerem o máximo de honestidade, responsabilidade e confiabilidade? Essas imagens nunca evitaram que os brasileiros brancos confiassem seus carros, suas casas, seus filhos e até mesmo suas vidas ao cuidado de empregados negros; por que, então, excluíram tão definitivamente os negros da paridade nos empregos de colarinho branco? (ANDREWS, 1998, p. 263)

Para alguns que conseguiram alcançar a almejada ascensão social, por terem empregado um grande esforço para lograr algum sucesso na sociedade a qual se inserem, não pretendem colocar em risco o que já conquistaram em situações racistas vividas, já que os confrontos geram desconforto, e por julgarem improváveis as mudanças no clima racial do Brasil. A escolha pela negação do preconceito racial repercute na consciente adoção de normas e comportamentos dos brancos. Como forma eficaz do branqueamento, buscam relacionar-se com pessoas brancas, e produzindo frutos, não mais se lembrarão de suas origens.

As experiências racistas vividas sustentam o interesse, em alguns casos, em permanecer na chamada “zona de conforto”, onde a melhor saída é a aceitação do padrão de dominação vigente, sem que haja mudanças significativas que possam trazer-lhes prejuízo futuro em suas vidas. O solapamento das estruturas racistas preponderantes na sociedade brasileira é necessário no sentido de permitir que as mudanças esperadas e depreciadas pelo descrédito ocorram em todos os setores da sociedade brasileira. Não há como negar que as ações afirmativas, como políticas focais responsáveis por alocar recursos disponíveis ao atendimento de pessoas pertencentes a grupos discriminados e invisibilizados pela exclusão sócio-econômica de um país, são medidas que poderão atender as demandas efervescentes da sociedade como se espera, para que, em alguns anos, tais grupos possam desfrutar da igualdade de direitos oferecida a todos que quiserem realizar os seus desejos de liberdade de escolha por qualquer que seja o seu intento.

Entender a postura pela negação do preconceito racial e a resignação pela permanência na área delimitada pela sociedade aos Afro-brasileiros, são questões que serão suscitadas no capítulo que se segue.

## **CAPÍTULO V - AFRO-BRASILEIROS EGRESSOS DO SISTEMA DE COTAS E OS IMPACTO DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NOS PROCESSOS DE MOBILIDADE VERTICAL ASCENDENTE: apontamentos e aproximações**

### **5.1 – Os Sujeitos da Pesquisa**

O enfoque deste capítulo será dado a análise dos dados das entrevistas realizadas, em forma de aplicação de um questionário semi-estruturado com perguntas abertas e fechadas, porém em maior parte por perguntas abertas, a fim de que se pudesse extrair ao máximo do discurso empregado pelos sujeitos, considerando-se para tanto, o tipo de pesquisa utilizada para essa investigação.

No exercício da coleta de dados e suas análises, estive atenta a categorias como racismo, desigualdades de acesso ao ensino superior, ações afirmativas e mobilidade social ascendente, visto que era necessária uma abordagem que pudesse auxiliar-me nas questões delimitadas pela pesquisa. O racismo, como primeiro item a ser observado, se deve à forma de acesso dos cotistas na universidade, pelo critério raça/cor e as suas reações no meio acadêmico, já que a característica principal do ambiente universitário é o de acolher e formar os intelectuais que irão atuar nas áreas de poder da sociedade. Poutignat & Streiff-Fenart (1998) ao fazer alusão ao reconhecimento das diferenças étnicas pela intensificação das interações características do mundo moderno indica o caminho do posicionamento proposto pela política de cotas, como uma medida provocativa e necessária no objetivo a ser alcançado de democratização de acesso ao ensino superior.

As desigualdades de acesso dos Afro-brasileiros ao ensino superior marcam o início da luta para a implantação das cotas étnico-raciais nas universidades públicas brasileiras, primeiramente nas instituições estaduais, e depois em todas as universidades federais. Para West (1994), as ações afirmativas devem ser encaradas como ações restritivas capazes de garantir que práticas discriminatórias contra negros sejam atenuadas, afinal, se houvessem medidas sociais democráticas redistributivas que extinguissem a pobreza entre os negros, permitindo que a discriminação racial fosse superada por meio da boa vontade e de critérios louváveis por parte daqueles que detém o poder, as ações afirmativas não seriam necessárias. Tais medidas contemplam um longo processo de reivindicações, semelhantes ao acesso às carreiras consideradas elitistas no serviço público, como exemplo, o ingresso na carreira de diplomata brasileiro.

O item mobilidade social ascendente responde pelo fato dos egressos do ensino superior estarem preparados para a competição por posições mais altas na escala social, e em consequência disto, estarão colhendo os frutos da dedicação aos estudos no ambiente universitário. Para os egressos por cotas étnico-raciais, o esforço empregado para alcançar o sucesso desejado em uma sociedade capitalista terá motivos que excedem aos dos demais ex-alunos, visto que, suas possibilidades em escapar às limitações de uma posição social baixa são consideradas menores que as dos brancos ao apresentarem a mesma origem, logo, a dificuldade em manter-se em posições já conquistadas é ainda maior. Hasenbalg & Silva (1998) esclarecem que a funcionalidade da discriminação racial, apresentada como instrumento de desqualificação de grupos sociais no processo de competição por benefícios simbólicos e materiais, pode resultar em vantagens para o grupo branco em relação aos grupos não-brancos ao disputarem pelo mesmo benefício, logo, a oportunidade em estar no espaço universitário leva o jovem Afro-brasileiro a apropriar-se desta chance com todas as suas forças.

Em um universo de seis entrevistados egressos da UERJ por cotas étnico-raciais, composto por quatro mulheres e dois homens, residentes do Estado do Rio de Janeiro, divididos em dois grupos de três sujeitos, pelos quais foram subdivididos pelo critério das

carreiras tidas como de “maior” e “menor” prestígio social, que pela hierarquia dos domínios e dos objetos, nos orienta Bourdieu (2007), que os saberes escolares, encontram-se estratificados, em disciplinas ou matérias nobres e ignóbeis, estabelecendo-se por analogia, o mesmo raciocínio para as carreiras profissionais, optou-se por nomear os informantes pelas suas respectivas profissões, para que fosse preservado o anonimato. As carreiras tidas como de “maior prestígio social” são aquelas que indicam importância na sociedade, com um status de “doutor” quando se refere ao advogado ou ao médico, por exemplo. As carreiras de “menor prestígio social” são aquelas que, apesar de estarem ligadas a formação de todas as demais carreiras, são tidas como secundárias na escala do status profissional, como por exemplo, as licenciaturas e a Pedagogia.

Início a análise nomeando os três primeiros sujeitos do grupo de carreiras tidas como de “maior prestígio social”, como o Engenheiro, a Médica e a Psicóloga, como também os três sujeitos do grupo daquelas percebidas socialmente como de “menor prestígio social”, quais sejam, o Pedagogo, a Pedagoga 1 e a Pedagoga 2.

A partir dos dados inseridos como forma de identificação dos entrevistados e ao detectar quatro mulheres e dois homens, ressalta-se a formação do Engenheiro Civil com Mestrado em Engenharia pela mesma Instituição (UERJ). Ao apresentar uma maioria feminina, este dado vem a corroborar o que diversas pesquisas já demonstraram, que as mulheres negras, mesmo apresentando piores indicadores que as mulheres brancas, se superam em números apresentados em relação aos homens negros, no que diz respeito à indicadores educacionais (ZONINSEIN, 2008).

A faixa etária apresentada encontrava-se entre 27 e 35 anos, e todos se identificaram como negros, no entanto, merece destaque a resposta do Engenheiro, que além de se colocar como negro, acrescentou a esse dado, a filiação negra. Ao definir negritude, Munanga (1988) indica uma possível saída do negro intelectual ao ser recusado socialmente, qual seja a negação do embranquecimento, a retomada de sua identidade negra e conseqüentemente a aceitação de sua herança sócio-cultural. Propondo um diálogo com Ware (2004), acrescenta-se que as identidades raciais são socialmente construídas, tornando inviável acreditar na ideia de que as quais são herdadas por algum processo natural. Em um mesmo sentido, Hall (2006) acrescenta afirmando que raça é uma categoria discursiva e não biológica.

Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas — cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. — como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro (HALL, 2006, p. 63).

O sentimento de pertença inerente ao grupo étnico-racial permite estabelecer uma relação com o que diz Anderson (2008), quando se refere às comunidades imaginadas, que se originam a partir de ligações a símbolos, referências e experiências em comum. A estas memórias, sedimentadas pelo pertencimento a um determinado grupo, que podem ser explicadas por vínculos naturais que unem as pessoas, podemos citar alguns exemplos, como a herança genética pessoal, a época do nascimento, a cor da pele, e o sexo.

Prosseguindo com as perguntas, indagou-se qual seria o grau de escolaridade de seu núcleo familiar, incluindo apenas pai, mãe e irmãos. Em suas respostas, foi observado que o pai da Psicóloga tinha o ensino médio completo, como também os pais da Pedagoga 1 e do Pedagogo, enquanto a Pedagoga 2 indicava que seus pais haviam concluído o ensino fundamental e os demais entrevistados informaram que os seus entes apresentavam ensino fundamental e médio incompletos. Em relação aos irmãos, a Médica apresentou informações

positivas, no que concerne a escolaridade, com irmãs formadas no ensino superior. Para sustentar a análise empregada, busca-se em Bourdieu (2007), a referência a Ethos e a Capital Cultural, em sua forma incorporada, definidos por um sistema de valores implícitos e interiorizados que cada família transmite a seus filhos, contribuindo, desta forma, para caracterizar as atitudes face ao capital cultural e à escola. A princípio, a atenção dada ao sistema escolar por estas famílias, correm paralelamente aos níveis educativos alcançados pelos adultos que a compõe, como afirma SANTOMÉ (2001), contudo,

Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social. (BOURDIEU, 2007, p.50)

A importância dada à instrução educacional pelo núcleo familiar dos entrevistados, comprovada pela intenção dos pais em custear os estudos dos seus filhos em escolas particulares, se baseia na explicação de Bourdieu (2007) quando se refere a Habitus, isto é, disposições, atitudes e concepções comuns a indivíduos que compõe uma mesma classe. No entanto, pensar as relações entre família e escola, permite acrescentar ao debate o conceito de configuração, cunhado por (ELIAS, 1994), ao qual compete analisar as instituições sociais por uma relação dinâmica criada pelo conjunto de seus integrantes e suas trajetórias particulares.

Somente através de um processo social de moldagem, no contexto de características sociais específicas, é que a pessoa desenvolve as características e estilos comportamentais que a distinguem de todos os demais membros de sua sociedade. A sociedade não apenas produz o semelhante e o típico, mas também o individual (ELIAS, 1994, p.50).

Para Bourdieu (2007), a presença de pelo menos um integrante do núcleo familiar que tenha concluído ou esteja frequentando um curso superior, prova que esta família apresenta uma situação cultural que difere das demais pertencentes ao grupo, tendo uma atitude frente à ascensão que as distingue do conjunto das famílias de sua categoria.

Ao serem perguntados sobre por que optaram acessar a universidade pelo sistema de cotas, foram captadas as seguintes respostas:

- Para fazer valer o meu direito e por achar que pelo sistema normal eu teria dificuldades em passar no concurso, devido ter feito praticamente todo o meu segundo grau em escolas militares ou pré-militares, porém, para minha surpresa, fui o segundo lugar geral da engenharia e o primeiro da engenharia civil (Engenheiro).
- Porque a pontuação necessária para o ingresso é um pouco menor e eu preenchia os critérios para o ingresso pelo sistema de cotas (Médica).
- Por não ter conseguido aprovação no primeiro vestibular, prestado sem o recurso do sistema de cotas (Psicóloga).
- Por entender, na época, que o ingresso seria mais fácil dessa forma (Pedagogo).
- Por achar que seria uma possibilidade maior de conseguir cursar a faculdade, tendo em vista a reserva de vagas. (no caso da UERJ) (Pedagoga 1).

- Por achar que teria mais chances de entrar (Pedagoga 2).

Analisar as assertivas permitiu-se recorrer à Iñiguez (2004), visto se tratar de um discurso configurado numa visão tríplice, enquanto interpretação de texto, prática social ao constituir e configurar identidades e relações e prática discursiva inserida em uma situação social concreta. A perspectiva das cotas ensejou a oportunidade a jovens que imaginavam não conseguirem chegar ao que se almeja, qual seja, o ingresso ao ensino superior. Certos de seu fracasso se surpreendem ao perceber que foram além do esperado, apesar das cotas. “Fazer valer” (Engenheiro) o direito trouxe aos cotistas razões para ingressar na UERJ, que vão além do ocupar espaços em lugares onde Afro-brasileiros não ocupavam outrora, mas de se mostrarem presentes em uma sociedade que não os percebia e, que em muitos aspectos, ainda não os percebe como protagonistas da história do Brasil.

Se reconhecemos negativamente, num contexto social racista, quem é negro, com as ações afirmativas teremos um reconhecimento oficial positivo. O negro assumiria ser negro e saberia que ao se auto-afirmar, contribuiria decisivamente para um país mais diverso e mais avançado culturalmente, resgatando a justiça simbólica do justo reconhecimento das identidades raciais brasileiras, superando o mito da democracia racial e constituindo uma verdadeira igualdade racial, com a afirmação de uma identidade negra além da própria militância, compartilhada pela população negra e mestiça, em suas devidas nuances, do Brasil (SANTOS, 2005, p. 62).

Ao perceber a formação identitária sugerida pelas cotas, foi possível um diálogo com Poutignat & Streiff-Fenart (1998), quando se refere ao reconhecimento das diferenças étnicas, ao se manifestar na intensificação das interações características do mundo moderno e do universo urbano. O chamamento proposto pela política pública de cotas étnicas suscitou a construção do “Nós” em oposição ao “Eles” estabelecendo, desta forma, a manutenção de um sistema de oposição necessária ao debate em torno das diferenças existentes na sociedade brasileira. Os espaços universitários, por serem lugares de formação de líderes e produção de saberes, tendem a proporcionar o embate oportuno para que os jovens Afro-brasileiros sejam vistos e considerados participantes da formação intelectual do país.

Quando perguntados se a política de cotas havia influenciado na escolha do curso de graduação, a resposta foi negativa. Destarte, a informação de que não houve influência da política de cotas na escolha do curso, vai de encontro ao que o censo comum tem propagado em seu discurso, de que os cotistas buscam cursos que vão trazer oportunidades de inserção imediata no mercado de trabalho. Bourdieu (2007) afirma que:

Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou as suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (p. 49).

De fato, em uma análise superficial, a premissa torna-se verdadeira, levando em consideração a oportunidade de se adquirir conhecimento e capacitação para uma profissão,

sobretudo, a chance em alcançar sua independência financeira, entretanto, a resposta revelada pelos sujeitos demonstra que a escolha pelo curso foi de ordem pessoal ou, no caso da Médica, por sua vocação, quando segue afirmando que “eu faria o Curso de Medicina independente do sistema de cotas.”

Prosseguindo a análise das respostas, perguntou-se como foi a sua aceitação por seus colegas de curso ao ingressarem pelo sistema de cotas. Todos responderam que foram muito bem aceitos por seus companheiros de turma, tanto os cotistas, quanto os não cotistas, no entanto, destacamos a resposta da Médica quando acrescentou que “sempre tem alguns que acham que somos menos capazes por ter entrado pelas cotas.”, e a resposta do Pedagogo ao falar da opinião dividida compartilhada por seus pares, uns acreditando na capacidade dos cotistas, outros não. Em sua fala, o Pedagogo frisa “Gente... Ele é assim... inteligente... mesmo sendo cotista...”

Pela proposta das cotas serem motivadas por uma identidade étnico-racial, a resposta remonta a crença reforçada e disseminada com vigor no período do pós-abolição, de que os negros e mestiços estariam classificados como raças inferiores. O construto imaginário da incapacidade dos Afro-brasileiros encontra apoio severo na ausência de políticas públicas oferecidas pelo Estado, já que aos libertos não foram oferecidos nem escola, nem terras, tão pouco empregos. “Passada a euforia da libertação, muitos ex-escravos regressaram a suas fazendas, ou a fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixo salário (CARVALHO, 2010, p.52).”

A partir de então, aos Afro-brasileiros, eram garantidos os direitos civis que são, os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei (CARVALHO, 2010) e (SISS 2003). Garantidos, porém, na realidade, inoperantes quase em sua totalidade quando se tratava de Afro-brasileiros, são os direitos civis responsáveis por asseverar as relações civilizadas entre as pessoas e caracterizar a existência da sociedade civil. Se não há como garantir a plena realização de seu objetivo original de assegurar o tratamento igual perante a lei para todos os indivíduos, conseqüentemente, não encontra-se apoio para que haja a criação de uma coletividade justa sendo capaz de agregar todos sob a égide da lei.

“Os direitos civis beneficiavam a poucos, os direitos políticos a pouquíssimos, dos direitos sociais ainda não se falava, pois a assistência social estava a cargo da Igreja e de particulares (Carvalho, 2010, p.24)”, contudo, o ideal manifestado nos séculos XVIII e XIX era a exigência de direitos iguais diante da lei, como também direitos de participação política. O cidadão pleno seria aquele que desfruta dos três direitos; os civis, os políticos e os sociais, numa ordem cronológica desenvolvida por Marshall (1967), onde na base da pirâmide encontrava-se os direitos civis, acima os políticos e no lugar mais alto, os sociais.

A cronologia e a lógica da sequência descrita por Marshall foram invertidas no Brasil. Aqui primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. A maior expansão do direito do voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide de Marshall foi colocada de cabeça para baixo (CARVALHO, 2010, p. 219)

A maneira como foi construída a cidadania no Brasil, permitiu que direitos essenciais fossem restringidos, os quais garantiriam a participação na riqueza coletiva, como foi o caso dos direitos sociais, incluindo o direito à educação, ao trabalho e ao salário justo. Aos negros recém-libertos foi permitida pelo Estado a instrução educacional, porém como forma de

aculturação, que instruía gerações com base em um método pedagógico que valorizava a visão repressiva do comportamento social, para atender os objetivos de moralidade, progresso, modernidade, formação da nacionalidade brasileira e positividade no trabalho.

Um pouco mais adiante, nos anos de 1931, ressalta-se a importância da Frente Negra Brasileira (FNB), entidade que desempenhou o papel político e social reivindicatório dos direitos dos Afro-brasileiros, ademais, o direito a educação, abrangendo tanto o ensino pedagógico formal, quanto o resgate da formação cultural e moral do indivíduo.

As conquistas empreendidas pela FNB no terreno educacional possibilitaram a inserção condigna de alguns negros na sociedade e, ao mesmo tempo, contribuíram para o acúmulo de forças do movimento social que procurou sensibilizar o Estado e a sociedade civil da importância de construção de uma ordem étnico-racial mais justa e igualitária no país. A despeito de todas as dificuldades enfrentadas pela escola fretenegrina, sua experiência histórica constitui um capítulo de resistência da população negra ante sua exclusão (ou inclusão marginal) no sistema de ensino das primeiras décadas do período republicano (DOMINGUES, 2008, p. 533)

Observa-se que a luta dos Afro-brasileiros foi e permanece constante, quer seja por uma educação de qualidade, oportunidades profissionais justas, melhores condições no atendimento médico, enfim, possibilidades que suplantem o descaso vivido durante anos.

Mais adiante, perguntei se os demais colegas conheciam a sua condição de cotista. Coletei as respectivas respostas:

- Sim. Porém eu sempre tirava as melhores notas e fui o primeiro do curso, fato que me credenciava a estar no meio deles, mesmo tendo me escrito pelo sistema de cotas. Nunca fui menosprezado por ter entrado pelo referido sistema (Engenheiro)

- Alguns sim, mas só tomaram conhecimento disso porque eu comentei sobre o assunto e, por vezes, conversávamos sobre isso. Eles nunca perguntaram diretamente se eu era cotista ou não (Psicóloga).

- No final do primeiro período e início do segunda já dá pra saber essa informação....  
A UERJ dá bolsas e kit de cotistas... Isso visibiliza rapidamente essa condição (Pedagogo).

- Sim. Às vezes alguns comunicados eram emitidos ou dados para os cotistas e eles mesmos ajudavam a repassar (Pedagoga 1)

- Alguns sim (Pedagoga 2).

Antes de analisar, ressalta-se que a Médica se reservou a responder positivamente, sem tecer qualquer comentário. No entanto, entende-se que, ao compor o seu discurso, nas respostas que se antecederam, a Médica se posicionou de maneira pragmática, permitindo ao meu olhar inferir que a informante produziu seus relatos estruturados no que é permeada a sua própria vida, no que define a memória discursiva, o já-dito que torna possível todo o dizer (PÊCHEUX, 2002) e (FOUCAULT, 2008), não sendo necessário reiterar aspectos que foram importantes para a análise.

Compor um grupo e ser aceito por ele faz parte do cotidiano das relações humanas. Ao se associarem, os indivíduos objetivam significar algo para os demais, como por exemplo,



“fazer-se conhecer em termos da sua competência pessoal e responsabilidade por determinado papel comportamental assumido, até o ponto em que naturalmente seja estabelecido um clima de respeito mútuo (BERGAMINI, 2008, p. 91).” Em sua resposta, o Engenheiro frisou que “as melhores notas” o credenciavam “a estar no meio deles”, apesar das cotas.

O objetivo das ações afirmativas, adaptado ao contexto da inserção de Afro-brasileiros ao ensino superior, definido por Gomes (2001), é de combater a discriminação racial, dentre outras, no intuito de corrigir e mitigar os efeitos desta, ainda presentes na sociedade brasileira. Não obstante, o desejo de estar inserido em um grupo se sobrepôs à valorização das características identitárias do Engenheiro neste momento, relembrando o dilema repetido por Du Bois e citado por West (1994) quando se refere à formação da dupla consciência, quando há a sensação de sempre olhar para si mesmo através dos olhos dos outros. O autor esclarece que, neste caso, o indivíduo negro vive uma certa dualidade, encontra-se dividido entre as afirmações de particularidade racial e o apelo aos universais modernos que vão além da raça.

Para a Psicóloga, o assunto “cotas” não necessita ser explorado, basta a certeza de estar presente em um ambiente antes não frequentado por Afro-brasileiros. Quando fala sobre os colegas, se refere dizendo que “Eles nunca perguntaram diretamente se eu era cotista ou não”, ou seja, a invisibilidade da cor torna confortável a frequência nos espaços educacionais, contudo, não permite que seja ampliado o debate em torno da questão racial. Andrews (1998) assevera que,

Por isso, aqueles Afro-brasileiros que questionavam a noção de democracia racial corriam o risco de ser confrontados com uma análise detalhada das deficiências do grupo racial ao qual eles pertenciam – uma análise que, na melhor das hipóteses, seria dolorosa e embaraçosa de se ouvir, e, na pior, iria se refletir diretamente sobre eles como indivíduos e como membros do grupo racial negro (p. 210)

Quando perguntados sobre as relações entre alunos cotistas, não-cotistas e professores de seu curso, os entrevistados responderam que a relação entre colegas e professores era boa e respeitosa. Todos eram tratados da mesma forma, porém a Médica volta a citar que “havia alguns professores e colegas que nos tratavam, infelizmente, com um pouco de desprezo, como se fossemos menos capazes por ter ingressado por cotas.” Em Rojo (2004), encontramos suporte necessário pela abordagem utilizada na análise crítica do discurso, quando diz que uma vez produzidos, os discursos incidem diretamente “sobre os mesmos aspectos que desempenham um papel relevante em sua produção, podendo assim reproduzir, reforçar ou questionar a ordem social e as representações e valores dominantes (ROJO, 2004, p.250).”

A reincidência na declaração de incapacidade dos Afro-brasileiros, revelada pelo discurso da Médica junto aos seus pares, demonstra que o estigma criado em torno da competência intelectual destes permanece até os nossos dias, revelando que apesar de todos os esforços dispensados a acompanhar o curso de medicina, a desconfiança de que a qualquer momento esta jovem poderia não assimilar os conteúdos transmitidos assim como aos demais alunos, perseverava. Inferiu-se que, pelo fato da jovem ter escolhido uma carreira que dentre as de “maior prestígio social” se destaca, considera-se pertinente citar o número expressivo de estudantes da elite branca observado (Stubrin, 2005) e que, desta forma, no entendimento de alguns, a estudante afro-brasileira não estaria apta a ser revestida de todos os privilégios que a profissão proporciona.

Isso mostra que é pelas carreiras de alto prestígio que se trava a disputa mais acirrada entre os segmentos raciais, porque são essas que vão conferir maiores vantagens, tanto no mercado de trabalho quanto como elemento de distinção social. Embora seja dos claros a situação mais privilegiada, chama

atenção no grupo de carreiras de alto prestígio o desempenho dos mulatos e pretos em Medicina, a carreira mais prestigiada de todo o ranking. O fato de apresentarem médias mais elevadas de rendimento, ao lado da sua reduzida presença na carreira, aponta para a dimensão da seletividade aí presente, indicando que apenas aqueles de desempenho excepcional entre os mulatos e pretos se sentem encorajados a competir pelos cursos mais valorizados (QUEIROZ, 2003, p. 14).

Prosseguindo na análise, perguntei se havia tido alguma dificuldade na graduação e de que tipo. Todos responderam que não, exceto a Médica e o Pedagogo. A Médica citou a dificuldade financeira e o Pedagogo estabeleceu uma série de dificuldades, quais sejam: “Dificuldades estruturais (materiais e objetivas): Alimentação, acesso a material didático, passagem, lugar para ficar na Universidade, acesso a computador, impressora e internet.

Dificuldades superestruturais (imaterial e subjetivas): ingresso em outro contexto cultural, inadequação de modo de pensar, valores, linguagem (vocabulário e sintaxe), jeito de ser...” Muitos dos obstáculos poderiam ser resumidos na dificuldade financeira, outros a da própria estrutura oferecida pela instituição para acolher esses jovens recém-chegados à universidade. O impacto ao adentrar em espaços estranhos a estes, a percepção ao modo de pensar, valores e linguagens utilizados no cotidiano da universidade pelos demais estudantes, nos permite citar Bourdieu (2007) quando se refere à capital cultural, em seu estado incorporado. O autor afirma que cada família é responsável por transmitir por vias indiretas um certo capital cultural, bem como um ethos, ou seja, costumes intrínsecos ao núcleo familiar que permitem definir certas atitudes perante o capital cultural e a instituição escolar.

Um dos aspectos citados pelo Pedagogo foi a dificuldade no que se refere à linguagem, neste contexto, o vocabulário e a sintaxe empregados na comunicação entre os que compõem o ambiente universitário. O diálogo corriqueiro com os membros da família, como por exemplo, conversas informais sobre cultura geral, ou quaisquer outros assuntos, para tanto, fazendo uso de palavras consideradas corretas pela norma culta, podem ser um facilitador no convívio em outros espaços. Decerto, quando isto não acontece há a possibilidade de surgirem dificuldades na comunicação, que, para Bourdieu (2007) representam,

De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. Mas a influência do meio linguístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita, ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do *cursus*, e, ainda, que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, até mesmo nas científicas (p. 46)

Para a Médica, a dificuldade financeira se destaca, levando em consideração o horário integral do curso de medicina, o que tornou inviável a conciliação entre trabalho e estudo, bem como, o valor dos livros e demais materiais basicamente utilizados no acompanhamento dos seus estudos. Achei conveniente adiantar a análise da questão sobre a UERJ e a existência de um programa de acompanhamento aos cotistas, por se relacionar com o quesito financeiro. As respostas foram as seguintes:

- Não lembro de nada direcionado somente aos cotistas (Engenheiro)

- Oferecia uma ajuda de custo que inicialmente foi de 190,00 e depois de 250,00.

Só oferecia esse tipo de acompanhamento (Médica)

- Sim. Nos dois primeiros períodos, o programa denominado PROINICIAR (Programa de Iniciação Acadêmica), voltado a atender aos alunos que foram ingressados pelo sistema de reserva de vagas, oferecia atividades variadas, oficinas e uma bolsa que, mais tarde, se tornou Bolsa Permanência, estendendo-se até o final do curso (Psicóloga).

- Sim. Proiniciar. Bolsas. Cursos (Pedagogo).

- Que eu me lembre não. Só fazíamos um curso do Proiniciar para que pudéssemos receber a bolsa (Pedagoga 2).

O Engenheiro não percebeu nenhuma ajuda direcionada aos alunos cotistas, já que fez parte de uma das primeiras turmas a desfrutar desta forma de ingresso. Depreende-se que a UERJ, como instituição pioneira na adoção de cotas étnico-raciais de acesso ao ensino superior, foi aprimorando o processo iniciado no vestibular de 2003, no sentido de atender as necessidades apresentadas pelos cotistas, tornando possível a permanência destes jovens no curso que escolheram. Após esses ajustes, observou-se que a instituição ofereceu uma bolsa permanência, bem como, cursos para aprimoramento dos jovens estudantes. No entanto, ao tomar conhecimento do valor da ajuda de custo, percebeu-se a dificuldade do cotista em ajustar ao orçamento familiar valores essenciais para a sua manutenção na instituição, quais sejam, a alimentação, o acesso ao material didático, o transporte até a instituição, dentre outros.

A questão de permanência é um motivo sério de preocupação que deve ser urgentemente cuidado pelos gestores. A universidade busca meios de ajudar os cotistas a permanecerem em seus cursos, porém de forma insuficiente e temporária. O financiamento não cobre todos os custos (OLIVEIRA & BRAGANÇA, 2009, p. 160).

A questão do ingresso se torna coadjuvante quando se leva em consideração que esses jovens precisam manter-se motivados a cumprir os créditos necessários a finalização do curso. Santos (2004) afirma que seria justo designar a área do acesso como acesso/permanência ou mais precisamente, acesso/permanência/sucesso, uma vez que o objetivo a ser alcançado é o de garantir, não só a entrada desses jovens, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de grupos sociais discriminados.

Para a Pedagoga 1, as dificuldades enfrentadas estavam ligadas a conciliação do horário dos estudos com o do trabalho, uma vez que “Não podia deixar de trabalhar, pois dependia do trabalho, digo da renda que este me favorecia.” Portanto, o valor da bolsa permanência oferecida pelo programa voltado a atender os cotistas não era o suficiente para que os estudantes se mantivessem dedicados somente aos estudos. Em sua fala, a mesma acrescenta: “Prestávamos conta de atividades culturais, das quais participávamos. Recebíamos alguns kits c/ materiais escolares.” Infere-se que o valor da bolsa somente era pago mediante atividades culturais devidamente comprovadas, logo, a quantia, de fato, não atendia a todos os requisitos de permanência na Instituição.

As bolsas devem ser concedidas mediante contrapartidas de trabalho nas atividades universitárias no campus ou fora do campus. Por exemplo, estudantes de licenciaturas poderiam oferecer algumas horas semanais em

escolas públicas, como tutores, ajudando alunos com dificuldades de aprendizagem (SANTOS, 2004, p. 50)

Prosseguindo nas análises, pedi que discursassem sobre a importância em possuir um curso superior e se, por esse motivo, houve algum ganho pessoal, familiar, ou status social, por exemplo. As respostas foram as seguintes:

- Satisfação pessoal, Melhora financeira, pois venho de família muito pobre, que, apesar da dificuldade, sempre me deram muito apoio aos meus estudos (Engenheiro).

- Ter a graduação mudou completamente a minha vida e a vida de meus familiares, pois hoje tenho condições de pagar um bom colégio para minha sobrinha, inglês, plano de saúde e consigo ter uma vida tranquila( hoje posso comprar uma água quando estou com sede, coisa que antes não podia) , posso fazer cursos, posso viajar. Socialmente sou melhor aceita, pois quando morei em Santa Catarina sofri racismo e hoje como sou medica me tratam com toda mordomia e respeito (Médica).

- Acredito que possuir um ensino superior, mais do que me trazer um diploma ou certificado de conclusão, trouxe pra mim um aprendizado de vida também. A forma como lidar com as pessoas, como comportar-se em diferentes situações e como aplicar o conhecimento adquirido na universidade à minha vida pessoal e profissional foi o grande diferencial. O contato com diferentes pessoas, de diferentes lugares e com opiniões diversas fez abrir para mim um mundo que, até então, era desconhecido. Por conta disso, criei hábitos que não tinha antes, como ler com mais frequência e questionar o que lia, a fim de me enriquecer como pessoa e como profissional e de adquirir conhecimento de forma efetiva.

Sem dúvida, o fato de eu possuir ensino superior me trouxe ganhos pessoais e familiares e, de certa forma, “status” social também, visto que, na minha família, sou, até o presente momento, a única pessoa que conseguiu ingressar em uma universidade e concluir o curso com aproveitamento e, no convívio social, algumas pessoas me valorizam por conta disso (Psicóloga).

- Distinção. O curso superior em uma universidade pública fez de mim um ser distinto... Uma espécie de pária... Habitando um entre-lugar fronteiroço entre a cultura acadêmica e a cultura popular... Mas dá pra viver bem... (Pedagogo)

- Acredito que agora que já conclui, percebo mais o que foi cursar uma universidade pública. Consigo visualizar o meu “antes” e “depois” na minha vida profissional. Em termos familiares, foi um sonho realizado.

Sinto não só o “Status”, mas percebo-me diferente, amadurecida profissionalmente, antes me sentia e me considerava “professorinha”, agora sinto-me e porto-me como uma professora/pedagoga. É muito diferente (Pedagoga 1).

- Pra mim foi muito importante para meu crescimento pessoal, para minha formação profissional e até mesmo por ter mais oportunidades de trabalho. Mas, ainda não tive nenhum ganho pessoal (Pedagoga 2).

Satisfação pessoal, melhora financeira, ascensão social, respeito conquistado pela profissão exercida, distinção entre seus pares, amadurecimento profissional e a realização de um sonho. Esses foram os pontos abordados pelos sujeitos quando se referiam aos ganhos em cursar o ensino superior. Mais do que um diploma, o capital cultural, em seu estado institucionalizado (Bourdieu, 2007), inferiu-se que o curso de graduação trouxe aos egressos por cotas étnico-raciais recompensas no que tangem a sua formação como indivíduos intelectualizados e formadores de opinião. Na fala da Psicóloga, “O contato com diferentes pessoas, de diferentes lugares e com opiniões diversas fez abrir para mim um mundo que, até então, era desconhecido.”

A filosofia da práxis não tende a manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas, contrariamente, busca conduzi-los a uma concepção superior da vida. Se afirma a exigência do contato entre intelectuais e simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no baixo nível das massas, mas exatamente para construir um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não somente de escassos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1933, p. 1384-1385).

Para Gramsci, (1933), o senso comum, atravessado por uma significação torna-se ideologia. Neste sentido, a educação desempenha a função de consolidação, sistematização e reprodução da ideologia, como também, a formação da contra ideologia, responsável por vir a ser emancipatória a práxis de cada um, permitindo uma cosmovisão crítica de valores e conceitos quando estes trouxerem prejuízo na construção de uma sociedade. Afinal, o mundo universitário, como todos os universos sociais, são lugares de uma luta pelas verdades sobre o seu próprio mundo e sobre o universo social em geral (BOURDIEU, 2004). Fazer parte de uma parcela da população que ocupa os espaços formadores da elite intelectual responsável por ocupar posições de relevância na sociedade, possibilitaram aos egressos por cotas étnico-raciais ter acesso às ferramentas propulsoras de mudanças em suas trajetórias de vida, capazes de fazer reverberar tais acontecimentos nos espaços de convivência.

Os insultos, os estigmas racistas, etc., são categoremias, como dizia Aristóteles, ou seja, acusações públicas, atos de designação, de nomeação, que aspiram à universalidade, logo, à autoridade sobre o mundo social. Uma particularidade do universo universitário é que hoje, nas nossas sociedades, seus veredictos seguramente estão entre os mais poderosos veredictos sociais (BOURDIEU, 2004, p. 116).

Quando se refere aos ganhos com a experiência vivenciada no espaço universitário, a Psicóloga garante, em sua fala que “Por conta disso, criei hábitos que não tinha antes, como ler com mais frequência e questionar o que lia, a fim de me enriquecer como pessoa e como profissional e de adquirir conhecimento de forma efetiva.” Ao analisar o discurso, percebi algumas mudanças na rotina de sua vida, oportunizando, desta forma, citar Bourdieu (2007) quando se refere a habitus, como um sistema de disposições para a prática inerentes a cada grupo social, ao qual apresentam condutas comuns em função de condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, ou seja, somos capazes de perceber a relação entre as práticas ou representações e as posições no espaço social. Algumas práticas percebidas se manifestam na maneira como falamos e como atribuímos valor a certas atividades do cotidiano, como por exemplo, “ler com mais frequência”.

Em seu discurso, a Médica explicitou aspirações naturais supridas com a conclusão do curso superior, quais sejam, “comprar uma água quando estou com sede”, “condições de

pagar um bom colégio para minha sobrinha, ingles, plano de saúde”, “posso fazer cursos, posso viajar”, “ter uma vida tranquila”, “Socialmente sou melhor aceita.” Recuperando-se a teoria da Hierarquia de Necessidades, desenvolvida por Maslow (1951), ilustrada por uma escala crescente da satisfação das necessidades, temos o exemplo do contentamento gradativo apresentado na fala da médica. O nível de autorrealização alcançado, atinge aos demais sujeitos, mesmo quando a Pedagoga 2 revela que ainda não teve nenhum ganho pessoal. Inferiu-se no tom de sua fala a referência ao ganho financeiro esperado, porém ainda não conquistado.

O processo de construção de uma autoestima positiva refletido nas atitudes como na fala da Pedagoga 1 “Sinto não só o “Status”, mas percebo-me diferente, amadurecida profissionalmente, antes me sentia e me considerava “professorinha”, agora sinto-me e portome como uma professora/pedagoga. É muito diferente.”, nos permitiu entender que o processo de conhecimento de si mesma e do seu potencial intelectual, tornou-se em apoderamento do saber, no sentido de se apropriar das ferramentas do conhecimento e utilizá-las de acordo com sua destinação específica, ou seja, o capital cultural em seu estado objetivado (BOURDIEU, 2007). Já para o Pedagogo, estar em uma universidade pública permitiu-lhe ser “distinto... Uma espécie de pária... Habitando um entre-lugar fronteiro entre a cultura acadêmica e a cultura popular...”.

O discurso do pedagogo demonstrou um conflito íntimo entre o lugar de pertencimento e o lugar do conhecimento. Após passar pela experiência acadêmica, não se sente mais ajustado ao seu ambiente de origem. Afinal, não se passa impune pela imersão em textos e discussões travadas em um ambiente universitário, mesmo que se queira apenas adquirir o capital cultural em seu estado institucionalizado (BOURDIEU, 2007). No entanto, volta-se para o espaço acadêmico e também não encontra lugar para si. Ao afirmar que “dá pra viver bem...”, o “entre-lugar” onde agora habita, sugere o que Hall (2009) descreve de modo simples e conciso, dentro de sua experiência pessoal, o modo como as identidades são fragmentadas, construídas dentro de um contexto, quer seja histórico, político ou social. Na verdade, Hall (2009), assevera encontrar-se fronteiro com aquilo que viveu e o que vive, entre o eu público e o eu privado.

Acho que a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um ‘posicionamento’, ao qual podemos chamar provisoriamente de identidade (HALL, 2009, p. 432, 433).

Em seguida, solicitou-se que explanassem sobre a sua condição de egresso do sistema de cotas e sua colocação no mercado de trabalho. As respostas foram as seguintes:

- Trabalho como Oficial do Corpo de Bombeiros e, devido a falta de tempo, atuo, na engenharia, mais no campo de projetos que consigo fazer nos meus tempos livres (Engenheiro).
- Egressei pelo sistema de cotas para Negros. Hoje estou muito bem colocada no mercado de trabalho e estou lutando e estudando para melhorar ainda mais minha colocação no mercado. Não apresentei nenhuma dificuldade para começar a trabalhar (demorei apenas 5 dias depois de ter colado grau para iniciar a trabalhar) (Médica).
- Ao concluir o curso, passei a buscar emprego na área, porém, com pouco sucesso. Ainda venho buscando uma colocação efetiva no mercado, mas já

estou atuando em áreas de interesse, trabalhando com monitoria em curso de orientação profissional e com oficina para a terceira idade. Entendo que a falta de oportunidades não esteja relacionada com o fato de eu ter sido egressa do sistema de cotas, mas por falta de vagas no mercado, ou por exigências que ainda não tenho condições de atender (Psicóloga).

- Absolutamente nenhum problema (Pedagogo).

- Foi natural, eu percebi no ingresso da faculdade que o sistema de cotas foi uma oportunidade de entrada, mas percebi também que outros fatores influenciam na permanência e na conclusão do curso, tais como: custo de vida, conhecimentos anteriores, preparação, maturidade, autoestima e suporte familiar. Digo isto, pois estes foram pontos de apoio durante a minha graduação. No entanto posso afirmar que sinto-me tão bem formada/graduada quanto os outros alunos que ingressaram na UERJ pelo sistema de vagas normais/comuns. Como profissional tive uma valorização que começou de dentro para fora, foi importante cursar a faculdade para melhorar como profissional e também para me sentir como profissional, e isto foi Relevante para Conquistar espaço profissional. Hoje sou funcionária pública, e sei que a minha formação ajudou-me a chegar aqui. A apropriação do conhecimento fez com que eu transitasse como profissional e modificasse a minha prática (Pedagoga 1).

- Foi bem tranquilo. Colocação no mercado de trabalho ainda não tive, pois já trabalhava como professora antes da formação acadêmica (Pedagoga 2).

Identifiquei em seus discursos, que dois dos sujeitos, um com carreira de “menor prestígio social” (Pedagoga 1) e outro com carreira de “maior prestígio social” (Engenheiro) são servidores públicos, ou seja, passaram por uma avaliação de conhecimento inerente a área do certame, o que permitiu-se observar a ausência de relatos de dificuldades no ingresso por concurso público. No entanto, nas falas dos demais sujeitos, em especial no discurso empregado pela Psicóloga, quando cita que “a falta de oportunidades não esteja relacionada com o fato de eu ter sido egressa do sistema de cotas, mas por falta de vagas no mercado, ou por exigências que ainda não tenho condições de atender”, percebi que o sentimento de resignação em relação a sua incapacidade momentânea para a atividade laboral se faz presente, ora pela justificativa em ainda não estar plenamente inserida no mercado de trabalho ora pela frustração de não estar pronta para o desafio profissional.

Falantes também normalmente se referem a suas próprias características psicológicas, sobre como souberam o que realmente aconteceu ou por que crêem ou acham que foi assim. Operam contra a possibilidade de que seu relato possa não ser aceito ou tratado como crível e que possa até ser negligenciado por ter sido considerado fruto de fatores psicológicos, tais como preconceito, investimento emocional, desentendimento, memória fraca, etc. Da mesma maneira, os falantes normalmente fazem uso desses mesmos tipos de categoria psicológica com o objetivo de contrapor ou solapar o status factual de um relato alternativo (EDWARDS, 2004, p. 185)

É inevitável não pensar que o motivo desta ausência de oportunidades possa estar ligado intimamente à dificuldade de inserção no mercado de trabalho dos Afro-brasileiros pelo fato estabelecido da “boa aparência”, onde quase sempre é especificada como uma exigência para qualquer emprego que envolva contato direto com os consumidores ou com o público que não gosta de ser atendido por um negro (ANDREWS, 1998). Destarte, do total de

mulheres presentes na população brasileira, 50,1% é formado por mulheres negras e do contingente de toda a população, o percentual é de 25,6%<sup>16</sup>. Apesar do número expressivo na sociedade, a mulher Afro-brasileira ainda enfrenta em seu cotidiano de luta para ser aceita no ambiente corporativo, o duplo obstáculo em ser negra e mulher.

O aumento da desigualdade entre negros e brancos, sobretudo entre as mulheres negras, fica evidente no grupo de escolaridade mais elevado – 15 anos ou mais de estudo, que equivalem à educação de nível superior. Isso mostra que, ainda que haja uma convergência dos níveis educacionais, esta não se traduz em uma convergência dos níveis de rendimentos. Em todos os casos destaca-se a situação mais desfavorável das mulheres negras (PNUD, 2005, p. 65).

Depreende-se que, por ser uma profissão que poderá proporcionar à jovem Psicóloga uma futura ascensão a cargos de direção em empresas, por exemplo, que possuem seu próprio departamento de recursos humanos, o fator “aparência” pode ser decisivo na escolha de uma candidata branca, já que dentre as 116 mulheres que compõem os cargos do topo das empresas brasileiras, o chamado “CEO (Chief Executive Office) da empresa”, apenas seis negras (todas pardas)<sup>17</sup> estão presentes.

Após a experiência do ingresso ao ensino superior pelo sistema de cotas, percebeu-se que a Médica pôde usufruir do mesmo critério de seleção ao ingressar no mercado de trabalho. A lei 12.288 de 20 de julho de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, em seu Art. 39 diz que:

O poder público promoverá ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas.

Apesar de legítima a proposta contida no diploma legal por reservar um capítulo ao assunto trabalho, observamos que não há clareza quanto às assertivas de envolvimento das empresas privadas na proposta do legislador. Resta-nos aguardar que a lei citada possa ser aperfeiçoada junto ao poder legislativo.

Na fala da Pedagoga 1, percebi uma complementação ao que foi dito na questão anterior quando diz que “Como profissional tive uma valorização que começou de dentro para fora, foi importante cursar a faculdade para melhorar como profissional e também para me sentir como profissional, e isto foi Relevante para Conquistar espaço profissional.”

O forjar de um capital cultural, “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo” (BOURDIEU, 2007). A jovem destacou alguns pontos relevantes responsáveis pela sua permanência na instituição e que a fizeram entender a importância destes na sua futura formação profissional. O processo motivacional experimentado pela Pedagoga 1 desde seu ingresso na UERJ até a conclusão do curso permitiu que a sua autoestima fosse reforçada a cada período de aprendizado.

Esses fatores dinâmicos, ao entrarem em ação, envolvem a personalidade como um todo, isto é, colocam em atividade a inteligência, as emoções, os instintos, as experiências vividas, os dados já incorporados ao psiquismo

<sup>16</sup> Disponível em: <[http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-eb4Perfil\\_2010.pdf](http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-eb4Perfil_2010.pdf)> Acesso em 26 nov 2013.

<sup>17</sup> Disponível em: <[http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-eb4Perfil\\_2010.pdf](http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-eb4Perfil_2010.pdf)> Acesso em 26 nov 2013.



pela aprendizagem, bem como os determinantes morfológicos e fisiológicos da conduta. A conclusão é de que, ao motivar-se ou, mais propriamente, ao exibir um comportamento motivacional ou experimentar a dinâmica interior da motivação, o indivíduo o faz como um todo (BERGAMINI, 2008, p. 140).

O Pedagogo e a Pedagoga 2 não apresentaram nenhum problema na inserção ao mercado de trabalho. Inferiu-se que a Pedagoga 2 ainda espera o devido retorno pelos anos de dedicação a sua formação universitária, visto a mesma já exercer a profissão de professora antes mesmo do ingresso à UERJ.

Prosseguindo nas análises, perguntei aos sujeitos se o fato de ser egresso do sistema de cotas étnico-raciais funcionou como estigma social. As respostas foram as seguintes:

- Não. Isso não foi colocado no meu histórico escolar. Acho que vale mais a competência de cada um no mercado de trabalho, independentemente da forma como tenha entrado no curso (Engenheiro).
- Não acho não, pelo contrário, dá a oportunidade de nós negros termos a chance de mostrar que também somos capazes de estarmos em boas profissões se tivermos oportunidades (Médica).
- Há chances de isso acontecer, visto que muitos não concordam com essa política e a veem como uma forma de “facilitar” o ingresso de pessoas negras na universidade. E não somente as pessoas negras, mas também os demais beneficiados pelo sistema. Vi casos assim acontecerem na universidade, mas de forma sutil; entretanto, comigo não ocorreu, embora muitos colegas da turma soubessem que eu era cotista. Não tive nenhum tipo de problema por conta disso. Acredito que há quem estigmatize, mas também há quem respeita a política de cotas e os alunos dela vindos. Mas, o mais importante é levar em consideração o aprendizado dos alunos e a aplicação do conhecimento que eles receberão no seu cotidiano profissional e, por que não dizer, pessoal (Psicóloga).
- Não. Essa informação não costuma sair em nenhum lugar... Diploma ou histórico... (Pedagogo).
- Não. Nunca me senti desfavorecida por ter ingressado pelo sistema de cotas, como já descrevi anteriormente, a cota para mim foi uma “segunda” oportunidade de cursar a mesma graduação (Pedagoga 1).
- Não (Pedagoga 2).

Todos responderam que não houve situação em que ensejasse a formação de um estigma por ser egresso de cota étnico-racial, exceto a Psicóloga ao ressaltar que “Há chances de isso acontecer, visto que muitos não concordam com essa política e a veem como uma forma de “facilitar” o ingresso de pessoas negras na universidade.”

Depreende-se que a jovem se sentia confortável na sua condição de cotista, porém ao analisar a sua fala, percebi que em alguns momentos, as situações desfavoráveis presenciadas a fizeram pensar na formação do estigma ainda no espaço universitário. A presença da Psicóloga no discurso como mera espectadora permiti-nos citar Andrews (1998), quando afirma que,

Por isso, aqueles Afro-brasileiros que questionavam a noção de democracia racial corriam o risco de ser confrontados com uma análise detalhada das

deficiências do grupo racial. Ao qual eles pertenciam – uma análise que, na melhor das hipóteses, seria dolorosa e embaraçosa de se ouvir, e, na pior, iria se refletir diretamente sobre eles como indivíduos e como membros do grupo racial negro (p. 210)

O Engenheiro e o Pedagogo destacaram que não há sinal algum que indique a passagem pelo sistema de cotas, seja por observações contidas no seu histórico ou no diploma de conclusão, logo os sinais distintivos presentes no ingresso ao ensino superior, permanecem restritos ao seu espaço de ação, embora o discurso da Psicóloga tenha sido objetivo no tocante a estigmatização dos egressos quando diz “Acredito que há quem estigmatize, mas também há quem respeita a política de cotas e os alunos dela vindos.”

Para a Médica e o Engenheiro, os frutos gerados pelas cotas étnico-raciais serão avaliados na profissão que escolheram, já que há “a chance de mostrar que também somos capazes de estarmos em boas profissões se tivermos oportunidades”. O receio dos marcadores fenotípicos tão presentes na vida destes é sobrepujado pelo desejo de superação frente aos obstáculos que poderão surgir, quando em sua fala diz: “Acho que vale mais a competência de cada um no mercado de trabalho, independentemente da forma como tenha entrado no curso.

Inferiu-se com base nos discursos dos sujeitos que o elemento autoestima foi um dos quesitos responsáveis por impulsioná-los a alcançar os objetivos almejados, visto que, em sua fala, a Pedagoga 1 assevera quando diz que “Nunca me senti desfavorecida por ter ingressado pelo sistema de cotas, como já descrevi anteriormente, a cota para mim foi uma “segunda” oportunidade de cursar a mesma graduação”.

Dinamicamente, é possível dizer que o indivíduo, em suas vivências normais, está constantemente se propondo determinados objetivos. Para atingir esses objetivos, mobiliza dentro de si as forças necessárias que o levam a uma conduta dinâmica que envolve toda a sua personalidade e mobiliza as forças de impulsão. Estas forças têm como função ir vencendo as etapas e os obstáculos que se interpõem entre o indivíduo e seu objetivo. A observação cuidadosa da conduta humana aparente permite ver mais claro como se passa a dinâmica da motivação. A necessidade brota no interior de cada um, sem que seja possível controlá-la; no entanto, atendê-la pode ou não, na maioria das vezes, ser controlada pelo indivíduo (BERGAMINI, 2008, p. 140).

Em seguida, perguntei se em algum momento de suas vidas houve a percepção de ter sido vítima de racismo. As respostas foram as que se seguem:

- Todos somos indiretamente, mas não me lembro de nenhuma vez diretamente (Engenheiro).

- Sim, quando morei na região Sul do País, fui beliscada, rasgavam minha roupa e jogavam bolinha de papel em mim. Até atualmente ainda sou vítima de racismo, contudo e menor proporção, pois sempre encontraremos pessoas que acham que somos menos capazes (Médica).

- Sim. Aos 7 anos, fui vítima de racismo no ambiente escolar. A discriminação partiu de um professor que lecionava educação física e isso me causou um enorme mal-estar na época. Por muito tempo, me senti diminuída diante dos colegas brancos de turma, embora tivesse destaque na sala por conseguir boas notas. Era como se eu fosse inferior a eles. Com o tempo, compreendi que essa minha crença, esse complexo de inferioridade,

não procedia e passei a me ver como alguém tão importante quanto os demais e com bom nível intelectual (Psicóloga).

- Sim. Em muitos momentos (Pedagogo).

- Sim. Algumas vezes percebi a necessidade de me afirmar como pessoa e como profissional para deixar de ser desacreditada. Em algumas situações a previsão sobre mim causava certo transtorno na hora de executar tarefas/funções (Pedagoga 1).

- Com certeza (Pedagoga 2).

Os sujeitos foram unânimes em seus discursos ao afirmarem que sofreram, em algum momento da vida discriminação racial, apesar do Pedagogo e a Pedagoga 2 preferirem não comentar essa dolorosa lembrança.

Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar (FOUCAULT, 2008, P. 28).

Para a Psicóloga e a Pedagoga 1, as experiências negativas foram transformadas em instrumentos motivadores utilizados no crescimento pessoal e profissional de ambas. A ação discriminatória de um líder do grupo ao qual participava, gerou na Psicóloga a desconfiança de sua capacidade intelectual, no entanto, a forma encontrada pela jovem ao lidar com o resultado da ação foi a resiliência. Resgatando o discurso da questão anterior, a Psicóloga fez a opção de permanecer como observadora quanto ao tema formação do estigma de cotista da UERJ. Infere-se que a memória de uma atitude racista vivida no ambiente escolar possa ter influenciado na sua conduta.

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes, os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. Essas concepções e essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro, resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expresso numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos/as alunos/as negros/as introjetem o racismo e o preconceito racial (GOMES, 2002, p. 42).

Para a Pedagoga 1, a ideia da incapacidade na execução das tarefas fazia com que suas ações fossem realizadas em função da revogação do estigma adotado por seus pares. Diferente da Psicóloga, a Pedagoga 1 percebeu atitudes racistas no ambiente de trabalho, onde o olhar sob a ação das funções inerentes ao cargo é medida por avaliações de desempenho que em face de um padrão de comportamento estabelecido pela organização torna latente quando há a defasagem entre o comportamento do empregado e a expectativa de desempenho definida pela empresa.

As pressões vividas no ambiente corporativo por um melhor desempenho em suas tarefas trouxe à Pedagoga 1 um sentimento que a incomodava ao executar suas funções,

porém ao perceber tais cobranças, agiu da mesma forma que a Psicóloga, superando e transcendendo à situações adversas.

A personalidade modifica-se em seus componentes psíquicos pelo amadurecimento dos mesmos, transforma-se com relação aos seus componentes físicos e fisiológicos e vai, no decorrer do tempo, acumulando todo um lastro de experiências vividas, conforme os diferentes aspectos ambientais, culturais e sociais que se lhe apresentem. A vivência humana traduz-se em constante renovação, em movimento contínuo. O indivíduo raramente está satisfeito consigo mesmo e com seu nível de realização pessoal a cada degrau galgado na vida. Quando se constata a estagnação, já se pode levantar a suspeita de que algo não vai bem, já se pode colocar em dúvida a normalidade e o ajustamento da sua personalidade (BERGAMINI, 2008, p. 137).

Antagonistas em seus discursos, o Engenheiro e a Médica, respectivamente, experimentaram a ausência direta e a presença marcante do racismo em suas vidas. Para o jovem “Todos (nós negros) somos indiretamente (vítimas de racismo), mas não me lembro de nenhuma vez diretamente”. Inferiu-se do seu discurso que pelo fato de não ter notado atitudes discriminatórias em sua trajetória de vida, indique necessariamente a ausência de tais ações no seu cotidiano, embora nunca tenha percebido uma conduta racista direta. Para Andrews (1998), ao evitar “situações desagradáveis” tentando forçar sua entrada em locais onde não são desejados, os Afro-brasileiros enfrentam o modelo brasileiro das relações raciais que trabalha de forma eficiente a fim de reduzir toda tensão e competição racial, concomitantemente mantendo-os em uma posição social e econômica subordinada.

Justifica-se, então, a atitude de muitos Afro-brasileiros que, tendo empregado um grande esforço para conseguir algum êxito na sociedade brasileira, não deseja colocar em risco tudo o que conquistaram enfrentando o racismo. Além disso, os confrontos são sempre arriscados e desagradáveis, e, para uma maioria de Afro-brasileiros, é improvável que melhore de alguma maneira significativa o clima racial no Brasil.

Para a médica, a experiência foi marcada por atitudes que a afetaram também fisicamente quando diz que “fui beliscada, rasgavam minha roupa e jogavam bolinha de papel em mim.” O modo como foi tratada no seu meio social denota o sentido pejorativo associado à figura do Afro-brasileiro como um indivíduo considerado inferior aos demais membros da sociedade. Viver habitualmente em uma região do Brasil que possui um número expressivo de descendentes europeus revelou que as diferenças fenotípicas são menos toleráveis que em outras regiões brasileiras.

Da mesma forma que ocorreu em outros países, as premissas do movimento da eugenia trouxeram ao Brasil as explicações para os fenômenos raciais, classificando-os como um exemplo de ineficácia biológica hereditária e fazendo com que, conforme a cor da pele, as pessoas se sentissem (ou se sintam) mais ou menos privilegiadas umas em relação às outras (SILVÉRIO, 2002, p. 241).

Ao atuar de forma violenta, o grupo considerado dominante se impõe a fim de delimitar o espaço que o Afro-brasileiro deve permanecer. O poder exercido no corpo social por este se agiganta quando se refere à mulher negra, onde aspectos discriminatórios considerados tradicionais, como gênero e raça estão concentrados em um único indivíduo. Em seu discurso, a médica acrescenta que “Até atualmente ainda sou vítima de racismo, contudo e menor proporção, pois sempre encontraremos pessoas que acham que somos menos capazes”.

Ao finalizar, a jovem afirma que a incapacidade dos Afro-brasileiros será um ponto recorrente na análise da competência como profissional na carreira escolhida, ainda que este domine o conhecimento da área de atuação.

Trabalho, estudo e esforço árduos não resultam em progresso, por que “lugar de negro é lugar de negro mesmo”, e os obstáculos que se tem de superar para deixar esse lugar são simplesmente insuperáveis. Mesmo entre aqueles que insistem em lutar contra esses obstáculos, saber da existência das resistências contra eles pesa muito e faz com que grande parte deles baixe sua visão para um nível mais realista (ANDREWS, 1998, p. 271).

Pondo fim a análise, perguntei se a UERJ possui alguma política de acompanhamento de seus egressos do sistema de cotas étnico-raciais no mercado de trabalho e as respostas foram equivalentes, desconhecendo qualquer espécie de acompanhamento que atenda aos egressos fora do ambiente universitário. Lamenta-se que a instituição ainda não tenha atentado ao conhecimento dos efeitos das políticas de ações afirmativas voltadas ao ingresso no ensino superior, uma vez que a proposta é de mitigação dos efeitos da exclusão de uma população de Afro-brasileiros durante os 125 anos do pós-abolição e que tais ações refletem na sociedade brasileira como um todo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo ao que se propôs esta pesquisa foi o de conhecer o maior, ou menor, impacto que as políticas de ação afirmativa, na modalidade de cotas étnico-raciais exercem nos processos de mobilidade social ascendente de alguns Afro-brasileiros egressos do sistema de cotas. Neste processo de investigação, foi necessária uma busca histórica pela formação educacional dos Afro-brasileiros, tendo em vista o papel desempenhado pela cotas étnico-raciais como um ato reivindicatório no ingresso ao ensino superior. Registramos algumas impressões sobre o papel desempenhado pelas políticas de ações afirmativas pelo mundo, bem como aspectos importantes que ensejaram a aplicação de tais políticas no Brasil em contextos e épocas diversas das estabelecidas na contemporaneidade.

No que tange ao histórico da educação oferecida aos negros recém-libertos, e apoiada em Andrews (1998) por considerar as dificuldades de ascensão dos negros no mercado de trabalho inerentes ao despreparo apresentado na qualificação profissional, demonstramos que o Estado brasileiro, em transição para o regime republicano, considerou o desenvolvimento do país nos moldes do sistema capitalista como ponto de elevada importância na escala das necessidades do momento em questão, em detrimento das condições precárias do desenvolvimento humano a que os negros enfrentavam. Por serem frutos de um processo de dominação e exploração humana, que teve seu ápice no século XVIII, os negros sofriam pela ausência do Estado em iniciativas que pudessem auxiliá-los no processo de inserção na sociedade brasileira em vários aspectos, com os quais Siss (2003) argumenta e revela que aos negros foi oferecida uma cidadania passiva ou de segunda classe, sendo impedidos de usufruir, ainda que precária, dos direitos e deveres a que os demais cidadãos desfrutavam. Estar atrelado a um sistema fracassado ao qual a elite da época buscava apagar da memória coletiva, por meios das teses de branqueamento, defendidas pelos darwinistas sociais, trouxe aos negros prejuízos incontestáveis que resistem ainda no século XXI.

Os danos vividos por um racismo velado, sustentado pelo conceito de harmonia entre as raças, aos quais através da miscigenação, todos seriam iguais em quaisquer que fossem as situações, ensejou em uma sucessão duradoura de atos discriminatórios, por parte daqueles que, por força de sua cor de pele, estivessem em posição de dominação. As cotas étnico-raciais, como medida de acesso ao ensino superior público, são mais do que exemplos de políticas públicas oferecidas pelo Estado em favor da mitigação dos efeitos negativos em uma grande parcela da população brasileira. Tal ação encena uma quebra no contrato do silêncio representada por todos esses anos de ausência de Afro-brasileiros nos espaços onde só a elite branca pudesse alcançar e permanecer em uma cômoda situação de poder.

O reflexo de uma formação educacional deficiente trouxe aos Afro-brasileiros as chances limitadas de ascensão profissional, baseado no primeiro critério de exclusão, dentro de um contexto mercadológico, que é o da capacitação profissional. Neste viés, a oportunidade para qualificar-se, abre caminho para que de fato haja a chance de uma mobilidade social ascendente eficaz, contudo, observado o segundo critério de exclusão que é o de aceitação no ambiente corporativo, como um profissional habilitado para atuar na área em questão.

Foram analisados dados das entrevistas realizadas, em forma de aplicação de um questionário semi-estruturado, onde as perguntas abertas puderam contribuir para a formação de um perfil de egressos por cotas étnico-raciais, dentro do que foi previsto, por apenas seis sujeitos. Dentre os que aceitaram participar da investigação, quatro eram mulheres. A maioria feminina trouxe um dado importante para a pesquisa, que se atém ao número crescente de mulheres que buscam o aperfeiçoamento intelectual. Outro ponto importante foi à perseverança e a oportunidade fruída de um dos sujeitos que, enquanto egresso por cotas, não se deteve apenas ao nível da graduação, buscando o grau de mestre na sua área de atuação.

Na perspectiva de avocar pelo direito às cotas étnico-raciais, emergiu-se o sentimento por uma identidade negra, fato positivo observado e que poderá atuar no amadurecimento da autoestima no tocante ao pertencimento racial. O reconhecimento se insere na conquista pela cidadania plena de direitos e deveres, já que a educação encontra-se no bojo do chamado direito social, incluindo o direito ao trabalho e um salário justo, os quais garantem a participação na riqueza coletiva. Posicionar-se diante da sociedade, como Afro-brasileiro, trouxe a este grupo maneiras de lutar por seus direitos, mesmo quando alguns desconfiem da sua capacidade intelectual, apregoada por uma sociedade adepta dos estigmas, pelo que ressurgem na colocação de Hasenbalg (2005) em diálogo com Silvério (2002), ao afirmar que as razões da marginalização social dos negros são constatadas nas práticas consideradas "racistas" e discriminatórias subjacentes ao período ulterior a abolição.

Um ponto da investigação, considerado nevrálgico, foi o da permanência na UERJ após o acesso por cotas, visto que a bolsa permanência não atendia a todas as necessidades dos egressos, á época estudantes, e por esse motivo, em sua maioria, os sujeitos ressaltaram que se não fosse o apoio de seus familiares, não seria possível manter-se enquanto universitários. A proposta da política de ação afirmativa é necessária ao oferecimento igualitário da cidadania aos indivíduos que compõe a sociedade brasileira, em especial os Afro-brasileiros, e por esse motivo, o seu processo de aplicação não deveria ser ineficiente, posto que, envolve ingresso, permanência e sucesso profissional. A UERJ, após um decênio de aplicabilidade de cotas étnico-raciais, não possui um mecanismo de acompanhamento dos egressos no mercado de trabalho, o que possibilitaria a realização de um levantamento dos contemplados por tais políticas, no sentido de averiguar se os mesmos desempenham suas atividades profissionais nas carreiras que escolheram. Outros dados, tão importantes quanto o seu sucesso profissional, seriam de grande valia, no sentido de corroborar para a implantação das cotas também no mercado de trabalho.

A escolha profissional foi um ponto relevante da pesquisa, visto que, para o senso comum, os cotistas étnico-raciais buscam cursos que possam oferecer, em um curto espaço de tempo, oportunidades de emprego com o seu devido retorno financeiro. Os seis sujeitos da pesquisa afirmaram que antes mesmo de prestarem o vestibular, foram determinados em suas escolhas, obedecendo ao critério das habilidades profissionais. Outro dado importante foi de que os profissionais entrevistados exercem suas atividades nas respectivas áreas de formação, exceto um dos sujeitos, com uma pequena ressalva para a sua ocupação que permanece a mesma desde o ingresso na universidade, e que ainda espera pelo retorno merecido pelo seu desenvolvimento intelectual.

O ganho em estar na universidade, e ainda, em uma instituição pública, trouxe aos sujeitos a oportunidade que imaginavam não conseguir um dia. Certos de seus fracassos se surpreendem ao perceber que foram muito além do esperado, formando-se em uma instituição de renome, na profissão em que desejavam. Logo, o sistema de cotas para o ingresso à academia agiu como um instrumento proporcional a grandeza de suas necessidades, quais sejam, a realização e amadurecimento profissional, a satisfação pessoal, a melhora financeira, a ascensão social, o respeito conquistado pela profissão exercida, a distinção entre seus pares e a concretização de um sonho.

A percepção adquirida propõe a seguinte máxima de que “nada pode detê-los a partir de agora”. São profissionais que estão sendo colocados a cada ano no mercado de trabalho, não obstante as oportunidades de emprego não atenderem a toda demanda universitária. O efeito da autoestima elevada poderá trazer frutos de perseverança, perfeitamente responsáveis pelo sucesso em suas respectivas carreiras profissionais, o que nos convence quanto ao maior impacto que as políticas de ação afirmativa, na modalidade de cotas étnico-raciais exerceram nos processos de mobilidade ascendente dos sujeitos da pesquisa, aos quais responderam para

além do objetivo desejado na investigação, pois foram mensurados pela demonstração da satisfação da grandeza de suas necessidades.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, encontrei-me imersa no contexto interativo dos sujeitos, onde o foco do estudo se ajustou gradualmente durante a análise dos dados descritos e manifestos por meio de palavras, aos quais me fizeram compreender o quanto foi e continua sendo fundamental o papel desempenhado pela política pública de inserção ao ensino superior, adotada pela UERJ, na modalidade de cotas étnico-raciais. O debate em torno da aplicabilidade ou não de tais políticas, permitiu engendrar o modelo conhecido na atualidade, empregado pela UERJ, o qual tornou possível a quebra de paradigmas gerados e defendidos, durante longos anos no ambiente universitário, perdendo, desta forma, a característica de espaço para poucos e, assumindo o papel idiossincrático de formação de uma elite intelectual, a partir de então, para todos que buscam ingressar no ensino superior.



## REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio 1991.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª Edição – São Paulo: PIONEIRA THOMSON LEARNING, 1999.

ANDRADA E SILVA, J. B. de *Representação à Assembléia Constituinte sobre a Escravatura*. In: FALCÃO, E. C. (org.). *Obras científicas, políticas e sociais de José Bonifácio de Andrada e Silva*, 1965.

ANDERSON, Benedict R. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDREWS, George R. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1998)*. São Paulo: EDUSC, 1998.

ARAÚJO, Joel Zito Almeida de. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. 2ª Ed. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

ARROYO, Miguel G.. *Políticas educacionais e desigualdades: À procura de novos significados*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

ASSAD, Leonor. *Cotas de acesso ao ensino superior ajudam a transformar a universidade pública*. *Cienc. Cult.* [online]. 2013, vol.65, n.3, pp. 6-8.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX*. 2ª Edição. São Paulo: Annablume, 2004.

AZEVEDO, F. (org.). *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

AZEVEDO, Sandra. *Mestiçagem, igualdade e afirmação da diferença – pensando a política de cotas na universidade*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 13 (3): 738-755, setembro-dezembro/2005.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. *Psicologia Aplicada à Administração de Empresas: Psicologia do Comportamento Organizacional*. 4ª Ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. NOGUEIRA, M. A.(Org.). Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Coisas Ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; Revisão Técnica: Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à Análise do discurso*. 2ª Ed. Rev. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL (1930). Decreto Nº 19.482, de 12 de dezembro de 1930. *Limita a entrada, no território nacional, de passageiros estrangeiros de terceira classe, dispõe sobre a localização e amparo de trabalhadores nacionais, e dá outras providências*. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=37693&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>> Acesso em: 10 dez 2013.

BRASIL (1968). Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. *Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5465.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm)> Acesso em: 15 out 2013.

BRASIL (1985). Lei nº 7.423, de 17 de dezembro de 1985. *Revoga a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, que “dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola”, bem como sua legislação complementar*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/L7423.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7423.htm)> Acesso em 15 out 2013.

BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 14 jan 2013.

BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 14 jan 2013.

BRASIL (2003). Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)> Acesso em 26 nov 2013.

BRASIL (2008). Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)> Acesso em 26 nov 2013.

BRASIL (2010). Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010. *Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)> Acesso em 26 nov 2013.

BRASIL (2012). Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)> Acesso em: 14 jan 2013.

BRASIL (2012). [Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012](#). *Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm)> Acesso em: 14 jan 2013.

BRASIL, Agência. *Empresa Brasil de Comunicação: Índia foi o primeiro país a implantar o sistema de cotas*. 2006. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2006-04-14/india-foi-primeiro-pais-implantar-sistema-de-cotas>> Acesso em: 14 jan 2013.

BRASIL, Portal (2013). Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/07/02/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>> Acesso em: 14 jan 2013.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 13ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos Humanos*. Edição Compacta. 5ª Ed. – São Paulo: Atlas, 1998.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. *As Escolas Noturnas da Corte: Estado Imperial, Sociedade Civil e Educação do Povo (1870-1889)*. 2006, p.5013-5024. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/458AnaLuizaJesusdaCosta.pdf>> Acesso em 13 out 2013.

DIEESE. Sistema Pesquisa de Emprego e Desemprego, PED. *O negro no trabalho*. Número 1. São Paulo, novembro de 2013. Disponível em <<http://www.dieese.org.br/analiseped/2013/2013pednegrosmetEspecial.pdf>> Acesso em: 30 nov 2013.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. *Tempo* [online]. 2007, v.12, n.23, p. 100-122.

\_\_\_\_\_ *Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação*. *Revista Brasileira de Educação, ANPED*, v. 13, n. 39, p.517-534, set./dez. 2008

\_\_\_\_\_ *O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil*. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n. 138, p.963-994, set./dez. 2009

EDWARDS, Derek. *Psicologia discursiva: unindo teoria e método com um exemplo*. In: IÑIGUEZ, Lupicínio. (coord.). *Manual de análise do discurso em Ciências Sociais*. Tradução de Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2004.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. In: SCHRÖTER, Michael (Org.). Tradução Vera Ribeiro; Revisão Técnica e Notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994

ESTADOS UNIDOS, Departamento de Estado dos. *Um esboço da História Americana. Escritório de Assuntos Públicos*, 2012. Disponível em: <[http://www.photos.state.gov/libraries/.../OutlineofUSHistory\\_Portuguese.pdf](http://www.photos.state.gov/libraries/.../OutlineofUSHistory_Portuguese.pdf)> Acesso em: 15 mai 2012.

ETHOS, Instituto. *Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas do Brasil e Suas Ações Afirmativas – Pesquisa 2010* - São Paulo: Instituto Ethos, 2010. Disponível em: <[http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-eb4Perfil\\_2010.pdf](http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-eb4Perfil_2010.pdf)> Acesso em: 22 jan 2013.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: (o legado da “raça branca”)*. Volume 1 – São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, A. & BITTAR, M., *Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial*. São Carlos, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & Senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.

GIL, Antonio Carlos. *Administração de Recursos Humanos: Um enfoque Profissional*. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª Edição. São Paulo: Atlas, 2009.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: Modernidade e Dupla Consciência*. Tradução Cid Knipel Moreira. UCAM. CEAA. Rio de Janeiro: Editora 34, 1ª Edição 2001.

GOODMAN, Leo A.. Snowball Sampling, *Annals of Mathematical Statistics*, v. 32, nº 1, p. 148-170, 1961. Disponível em: <<http://projecteuclid.org/DPubS?service=UI&version=1.0&verb=Display&handle=euclid.aoms/1177705148>> Acesso em 27 de ago. 2013.

GOMES, Joaquim B. Barbosa (2001). *Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o Direito como instrumento de transformação social*. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001a.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e Identidade Negra*. Revista Aletria: alteridades em questão, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, dez/2002, p. 38-47.

GONÇALVES, Luís Alberto & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Movimento Negro e Educação*. Revista Brasileira de Educação, ANPED n.º 15. São Paulo: Autores Associados, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 11. Edição Era. 1933

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 11ª edição, 2006.

\_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. SOVIK, L. (Org.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: 2005 Editora Graal.

\_\_\_\_\_ & SILVA, Nelson do Valle. *Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil*. Trabalho apresentado no XXII Encontro Anual da ANPOCS, 27 a 31 de outubro de 1998, GT Desigualdades Sociais.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). Disponível em: <<http://teen.ibge.gov.br/calendario-teen-7a12/event/56-dia-da-consciencia-negra>> Acesso em 04 fev 2014.

IÑIGUEZ, Lupicínio. *Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais*. São Paulo: Vozes, 2004.

JACCOUD, Luciana de Barros e BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002.

JÚNIOR, João Feres. *As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2013)*. Levantamento das políticas de ação afirmativa In: DAFLON, Verônica Toste, BARBABELA Eduardo, RAMOS Pedro: (Orgs.). Rio de Janeiro: GEMAA - UERJ, Novembro/2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria; *Fundamentos da metodologia científica*. 7ª Edição. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MELO, Hildete Pereira de. *O Serviço Doméstico Remunerado no Brasil: de Criadas a Trabalhadoras*. Texto para Discussão Nº 565. IPEA, 1998. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0565.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0565.pdf)> Acesso em 14 out 2013.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 2ª Edição, 1988.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: TEIXEIRA, Eliane Marta etl (org). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de & BRAGANÇA, Maria das Graças Viana. *Ações afirmativas: soluções ou problemas?* InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.29, p.148-163, jan./jun. 2009.

PAIXÃO, Marcelo. *Desigualdade racial e crise: indicadores de acesso ao mercado de trabalho metropolitanos desagregados por cor ou raça em 2009*. In: CARVANO, Luiz M.; ROSSETTO, Irene. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/datacenterie/pdfs/seminarios/pesquisa/textomarcelopaixao.pdf>> Acesso

em: 12 fev 2013.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: Estrutura ou Acontecimento* (Trad. Eni Puccinelli Orlandi), Campinas, SP : Pontes, 3ª ed., 2002.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Relatório de Desenvolvimento Humano. Racismo, pobreza e violência – Brasil. 2005.* Disponível em: <[http://hdr.undp.org/en/reports/national/latinamericathecaribbean/brazil/Brazil\\_2005\\_po.pdf](http://hdr.undp.org/en/reports/national/latinamericathecaribbean/brazil/Brazil_2005_po.pdf)> Acesso em 26 nov 2013.

POUTIGNAT Philippe e STREIFF-FENART Jocelyne. *Teorias da etnicidade. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras.* São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *Desigualdade no Ensino Superior: Cor, Status e Desempenho.* In: 26ª Reunião Anual da ANPED. Novo Governo. Novas Políticas?, 2003. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/delcelelemascarenhasqueiroz.pdf>> Acesso em: 11 nov 2013.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 3524, de 28 de dezembro de 2000. *Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências.* Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00-rio-de-janeiro-rj.>> Acesso em: 01 mai 2013.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 3708, de 09 de novembro de 2001. *Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do estado do rio de janeiro e à universidade estadual do norte fluminense, e dá outras providências.* Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01-rio-de-janeiro-rj.>> Acesso em: 15 mai 2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 30766, de 04 de março de 2002. *Disciplina o sistema de cotas para negros e pardos no acesso à universidade do estado do rio de janeiro e à universidade estadual do norte fluminense e dá outras providências.* Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/532ff819a4c39de50325681f0061559e/e3ad4849d25a8ee903256c44005f0bc6?OpenDocument.>> Acesso em: 01 mai 2013.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 4151, de 04 de setembro de 2003. *Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências.* Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument.>> Acesso em: 01 mai 2013

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 5346, de 11 de dezembro de 2008. *Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências.* Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/87636/lei-5346-08-rio-de-janeiro-rj.>> Acesso em: 01 mai 2013.

RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial.* Rio de Janeiro, 2004. Tese Doutorado – UFRJ/IFCS/PPGHIS.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *O ensino elementar no Decreto Leônicio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano?* Revista Brasileira de Educação, v.15, n. 43, p.126-200, jan./abr. 2010

ROJO, Luisa Martín. A fronteira interior – Análise crítica do discurso: um exemplo sobre ‘racismo’. In: IÑIGUEZ, Lupicinio. (coord.). *Manual de análise do discurso em Ciências Sociais*. Tradução de Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2004.

ROSSEAU, Jean-Jacques. *O Contrato Social*. Tradução Paulo Neves. Porto Alegre, RS: L&M, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In: LINHARES, Célia. (coord.). *Os Professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Brasília, 2004. Trabalho apresentado em Brasília, em abril de 2004, no âmbito do calendário oficial de debates sobre a universidade. Disponível em: <http://www.ces.fe.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 22 out 2013.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do “Ser Negro”, um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo/Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, João Paulo de Faria. *Ações Afirmativas e Igualdade Racial. A contribuição do direito na construção de um Brasil diverso*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. *A Lei de Cotas e a justiça social na universidade*. A Gazeta, Vitória/ES, 30 out. 2012. p. 15. (Opinião).

SEYFERTH, Giralda. As Ciências Sociais no Brasil e a Questão Racial. In: SILVA, Jaime da; BIRMAN, Patrícia; WANDERLEY, Regina; (Orgs.). *Cativeiro e Liberdade*. Rio de Janeiro: UERJ, 1989.

SILVA, Valdélino Santos. *Políticas de Ações Afirmativas na Uneb: Memórias de um acontecimento histórico*. Mujimbo. v. 1, n. 1, p. 49-58, julho/2010.

SILVA, Maria Aparecida da. Ações Afirmativas para o Povo Negro no Brasil. In: SEYFERTH, Giralda; BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA, Maria Palmira da; PEREIRA, João Batista Borges; SIQUEIRA, Maria de Lourdes; SILVÉRIO, Valter Roberto; GOMES, Joaquim Barbosa; (Orgs.). *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

SILVA, Denise Ferreira da; LIMA, Márcia. *Raça, Gênero e Mercado de Trabalho*. Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro: CEAA, dezembro 1992, (23): 97-111.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 219-246, novembro/2002.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas*. Rio de

Janeiro/Niterói: Quartet, 2003.

SKIDMORE, Thomas E.. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)*. Tradução: Donaldson M. Garschagen. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

STUBRIN, Florencia. *Um retrato das desigualdades no ensino superior: alguns dados*. Revista ADVIR, nº 19, p. 72-74, setembro. 2005

Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/vernoticiadetalle.asp?idconteudo=206042>> Acesso em: 10 nov 2012.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano; BASTOS, João Luiz Dornelles; NOMURA, Lincon Hideo; PERES, Marco Aurélio. *Como aumentar a proporção de estudantes negros na universidade?* Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 473-495, maio/ago. 2006.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. *Ex-alunos negros cotistas da Uerj: os desacreditados e o sucesso acadêmico*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj. 2012.

VEJA, Revista. *Por unanimidade, STF valida cotas raciais*. Instituições públicas de ensino superior poderão adotar mesmo modelo da Universidade de Brasília (UnB), que distingue alunos segundo a cor da pele. 2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/por-unanimidade-stf-valida-cotas-para-negros>> Acesso em: 12 fev 2013.

WARE, Vron. *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WEISSKOPF, Thomas E.. A Experiência da Índia com a Ação Afirmativa na Seleção para o Ensino Superior. In: ZONINSEIN, Jonas; JUNIOR, João Feres: (Orgs.). *Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008

WEST, Cornel. *Questão de Raça*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ZAGO, Nadir. *A condição do estudante: Um estudo sobre o acesso no ensino superior*. SBS – XII Congresso Brasileiro de Sociologia. GT 03 – Educação e Sociedade, 2011.

ZONINSEIN, Jonas. *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro* In: JÚNIOR, João Feres: (Orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, HUMANITAS, 2008.



**ANEXOS****ANEXO A – ENTREVISTAS****INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

Nome: Engenheiro

Data de Nascimento: 09 de fevereiro de 1977

Profissão: Oficial do Corpo de Bombeiros e Mestre em Engenharia Civil

1 - Como você se identifica em termos étnico-raciais?

Sou negro e filho de pais negros

2 – Qual o grau de escolaridade de sua família? (Pais e irmãos)

Pais: 1º Grau incompleto, irmãos: 2º Grau completo

3 – Em que local você cresceu? (Estado, Município e Bairro)

No bairro de edem em São João de Meriti, RJ

4 – Quais as escolas que frequentou?

Colégio Público Otacílio Gonçalves da Silva em édem até a 4ª Série, Colégio particular Fluminense até a 8ª Série, Colégio Tamandaré até o segundo ano do segundo grau, Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR) Refiz todo o 2º Grau, Academia da Força Aérea (AFA) até o segundo ano do 2º Grau, Plank Ainsten na tijuca, - Curso preparatório IME/ITA, Academia de Bombeiros Militar - Todo o terceiro grau, UERJ – Engenharia Civil e UERJ – Mestrado em Engenharia Civil.

5 – Por que você optou acessar a universidade pelo sistema de cotas?

Para fazer valer o meu direito e por achar que pelo sistema normal eu teria dificuldades em passar no concurso, devido ter feito praticamente todo o meu segundo grau em escolas militares ou pré-militares, porém, para minha surpresa, fui o segundo lugar geral da engenharia e o primeiro da engenharia civil.

6 - A política de cotas de sua universidade influenciou a escolha do curso de graduação que você fez? Por quê?

Não. Era minha primeira opção.

7 – Como foi a sua aceitação por seus colegas de curso?

Muito boa. Outros alunos tinham entrado pelo mesmo sistema e não me lembro de nenhum deles terem sentido muita dificuldade em acompanhar o curso.

8 – Eles conheciam sua condição de cotista?

Sim. Porém eu sempre tirava as melhores notas e fui o primeiro do curso, fato que me credenciava a estar no meio deles, mesmo tendo me escrito pelo sistema de cotas. Nunca fui menosprezado por ter entrado pelo referido sistema.

9 – Havia outros alunos cotistas no curso escolhido para frequentar?

Sim.

10 - Fale um pouco sobre as relações entre os alunos cotistas, não-cotistas e professores de seu curso.

Em nenhum momento isso era levado em pauta. Todos eram tratados da mesma forma. O curso de engenharia é um curso que naturalmente reprova muita gente e não sei dizer a proporção entre alunos cotistas e não cotistas reprovados, pois isso não era divulgado.

11 – Houve alguma dificuldade na sua graduação? Se sim, de que tipo?

Nenhuma. Terminei no tempo mínimo previsto.

12 - Como você percebe a política de cotas étnicas e sociais de sua universidade?

Vejo de forma muito profissional. Não vejo contestação, somente as cobranças normais do curso.

13 - Na época de sua formação, a UERJ oferecia algum acompanhamento aos cotistas?

Quais?

Não lembro de nada direcionado somente aos cotistas.

14 - Conte-me sobre a importância de você possuir um curso superior. Isso te trouxe algum ganho pessoal, familiar, ou “status” social, por exemplo?

Satisfação pessoal, Melhora financeira, pois venho de família muito pobre, que, apesar da dificuldade, sempre me deram muito apoio aos meus estudos.

15 - Fale um pouco sobre sua condição de egresso do sistema de cotas e sua colocação no mercado de trabalho.

Trabalho como Oficial do Corpo de Bombeiros e, devido a falta de tempo, atuo, na engenharia, mais no campo de projetos que consigo fazer nos meus tempos livres.

16 - Você considera que o fato de ser egresso do sistema de cotas étnico-raciais funciona como estigma social?

Não. Isso não foi colocado no meu histórico escolar. Acho que vale mais a competência de cada um no mercado de trabalho, independentemente da forma como tenha entrado no curso.

17 – Em algum momento de sua vida você identifica ter sido vítima de racismo?

Todos somos indiretamente, mas não me lembro de nenhuma vez diretamente.

18 - A UERJ possui alguma política de acompanhamento de seus egressos do sistema de cotas étnico-raciais no mercado de trabalho?

Desconheço

## INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Nome: Médica

Data de Nascimento: 02/09/1982

Profissão: Médica

1 - Como você se identifica em termos étnico-raciais? Negra

2 – Qual o grau de escolaridade de sua família? (Pais e irmãos)

Irmãs 3º Grau Completo

Pai Ensino Médio Incompleto

Mãe Ensino Fundamental Incompleto

3 – Em que local você cresceu? (Estado, Município e Bairro)

Campo grande, Rio de Janeiro-RJ

Maceió- Alagoas

Florianópolis -SC

Marambaia- Itaboraí- RJ

4 – Quais as escolas que frequentou?

Colégio Imaculada Conceição- Maceió

Colégio Anchieta - Maceió

Colégio Sagrado Coração de Jesus- Maceió

Colégio EICS- Marambaia- Itaboraí- RJ

5 – Por que você optou acessar a universidade pelo sistema de cotas?

Porque a pontuação necessária para o ingresso é um pouco menor e eu preenchia os critérios para o ingresso pelo sistema de cotas.

6 - A política de cotas de sua universidade influenciou a escolha do curso de graduação que você fez? Por quê?

Não, pois eu faria o Curso de Medicina independente do sistema de cotas

7 – Como foi a sua aceitação por seus colegas de curso?

Fui bem aceita pela maioria dos colegas, contudo sempre tem alguns que acham que somos menos capazes por ter entrada pelas cotas.

8 – Eles conheciam sua condição de cotista?

Sim

9 – Havia outros alunos cotistas no curso escolhido para frequentar?

Sim

10 - Fale um pouco sobre as relações entre os alunos cotistas, não-cotistas e professores de seu curso.

A maioria dos colegas e professores não tinham preconceito conosco, contudo haviam alguns professores e colegas que nos tratavam , infelizmente, com um pouco de desprezo, como se fossemos menos capazes por ter ingressado por cotas.

11 – Houve alguma dificuldade na sua graduação? Se sim, de que tipo?

Sim. Financeira

12 - Como você percebe a política de cotas étnicas e sociais de sua universidade?

Creio que é uma política válida, pois dá mais chances a pessoas que tiveram menos chances de estudar em bons colégios a terem um futuro digno, diferente dos nossos Pais, na maioria dos casos, contudo acredito que deveríamos receber uma assistência financeira que nos possibilitasse passar por menos dificuldades durante o curso.

13 - Na época de sua formação, a UERJ oferecia algum acompanhamento aos cotistas?

Quais?

Oferecia uma ajuda de custo que inicialmente foi de 190,00 e depois de 250,00.

So oferecia esse tipo de acompanhamento

14 - Conte-me sobre a importância de você possuir um curso superior. Isso te trouxe algum ganho pessoal, familiar, ou “status” social, por exemplo?

Ter a graduação mudou completamente a minha vida e a vida de meus familiares, pois hoje tenho condições de pagar um bom colégio para minha sobrinha, inglês, plano de saúde e consigo ter uma vida tranquila( hoje posso comprar uma água quando estou com sede, coisa que antes não podia) , posso fazer cursos, posso viajar. Socialmente sou melhor aceita, pois quando morei em Santa Catarina sofri racismo e hoje como sou médica me tratam com toda mordomia e respeito.

15 - Fale um pouco sobre sua condição de egresso do sistema de cotas e sua colocação no mercado de trabalho.

Egressei pelo sistema de cotas para Negros. Hoje estou muito bem colocada no mercado de trabalho e estou lutando e estudando para melhorar ainda mais minha colocação no mercado. Não apresentei nenhuma dificuldade para começar a trabalhar( demorei apenas 5 dias depois de ter colado grau para iniciar a trabalhar).

16 - Você considera que o fato de ser egresso do sistema de cotas étnico-raciais funciona como estigma social?

Não acho não, pelo contrario, dá a oportunidade de nos negros termos a chance de mostrar que também somos capazes de estarmos em boas profissões se tivermos oportunidades.

17 – Em algum momento de sua vida você identifica ter sido vítima de racismo?

Sim, quando morei na região Sul do País, fui beliscada, rasgavam minha roupa e jogavam bolinha de papel em mim. Até atualmente ainda sou vítima de racismo, contudo em menor proporção, pois sempre encontraremos pessoas que acham que somos menos capazes.

18 - A UERJ possui alguma política de acompanhamento de seus egressos do sistema de cotas étnico-raciais no mercado de trabalho?

Não que eu tenho tomado conhecimento.

## INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Nome: Psicóloga

Data de Nascimento: 05/05/1986

Profissão: Psicóloga

1 - Como você se identifica em termos étnico-raciais?

Negra.

2 – Qual o grau de escolaridade de sua família? (Pais e irmãos)

Pai: ensino médio completo;

Mãe: ensino fundamental incompleto;

Irmão: ensino médio incompleto.

3 – Em que local você cresceu? (Estado, Município e Bairro)

Bairro Vila do Tinguá, no Município de Queimados, Estado do Rio de Janeiro.

4 – Quais as escolas que frequentou?

Centro Educacional Guilherme Filho e Centro Educacional Manuel Pereira, ambas escolas privadas.

5 – Por que você optou acessar a universidade pelo sistema de cotas?

Por não ter conseguido aprovação no primeiro vestibular, prestado sem o recurso do sistema de cotas.

6 - A política de cotas de sua universidade influenciou a escolha do curso de graduação que você fez? Por quê?

Não, porque a escolha do curso já estava definida mesmo antes de eu tomar conhecimento dessa política.

7 – Como foi a sua aceitação por seus colegas de curso?

Meus colegas de curso, tanto os que ingressaram pelo sistema convencional como pelo de cotas, não fizeram nenhuma objeção quanto a essa questão e me aceitaram muito bem, desde o primeiro dia de aula. Todos sempre me respeitaram e compartilharam seus conhecimentos comigo.

8 – Eles conheciam sua condição de cotista?

Alguns sim, mas só tomaram conhecimento disso porque eu comentei sobre o assunto e, por vezes, conversávamos sobre isso. Eles nunca perguntaram diretamente se eu era cotista ou não.

9 – Havia outros alunos cotistas no curso escolhido para frequentar?

Sim.

10 - Fale um pouco sobre as relações entre os alunos cotistas, não-cotistas e professores de seu curso.

Minha relação com os alunos em geral e com os professores foi muito boa. Nas discussões em sala de aula, todos os alunos interagiam bem e apresentavam de forma inteligente seus pontos de vista. Na minha turma, a questão de haver alunos cotistas não influenciou em nada na relação do dia-a-dia, pois todos se respeitavam como pessoas e como colegas de profissão.

11 – Houve alguma dificuldade na sua graduação? Se sim, de que tipo?

Em geral, não.

12 - Como você percebe a política de cotas étnicas e sociais de sua universidade?

Entendo que é uma forma de inserir pessoas menos favorecidas em um curso de uma universidade de qualidade, como a que eu me formei. Entretanto, penso que, se as bases educacionais fossem mais consistentes, não haveria necessidade de utilização dessa política.

13 - Na época de sua formação, a UERJ oferecia algum acompanhamento aos cotistas?

Quais?

Sim. Nos dois primeiros períodos, o programa denominado PROINICIAR (Programa de Iniciação Acadêmica), voltado a atender aos alunos que foram ingressados pelo sistema de reserva de vagas, oferecia atividades variadas, oficinas e uma bolsa que, mais tarde, se tornou Bolsa Permanência, estendendo-se até o final do curso.

14 - Conte-me sobre a importância de você possuir um curso superior. Isso te trouxe algum ganho pessoal, familiar, ou “status” social, por exemplo?

Acredito que possuir um ensino superior, mais do que me trazer um diploma ou certificado de conclusão, trouxe pra mim um aprendizado de vida também. A forma como lidar com as pessoas, como comportar-se em diferentes situações e como aplicar o conhecimento adquirido na universidade à minha vida pessoal e profissional foi o grande diferencial. O contato com diferentes pessoas, de diferentes lugares e com opiniões diversas fez abrir para mim um mundo que, até então, era desconhecido. Por conta disso, criei hábitos que não tinha antes, como ler com mais frequência e questionar o que lia, a fim de me enriquecer como pessoa e como profissional e de adquirir conhecimento de forma efetiva.

Sem dúvida, o fato de eu possuir ensino superior me trouxe ganhos pessoais e familiares e, de certa forma, “status” social também, visto que, na minha família, sou, até o presente momento, a única pessoa que conseguiu ingressar em uma universidade e concluir o curso com aproveitamento e, no convívio social, algumas pessoas me valorizam por conta disso.

15 - Fale um pouco sobre sua condição de egresso do sistema de cotas e sua colocação no mercado de trabalho.

Ao concluir o curso, passei a buscar emprego na área, porém, com pouco sucesso. Ainda venho buscando uma colocação efetiva no mercado, mas já estou atuando em áreas de interesse, trabalhando com monitoria em curso de orientação profissional e com oficina para a terceira idade.

Entendo que a falta de oportunidades não esteja relacionada com o fato de eu ter sido egressa do sistema de cotas, mas por falta de vagas no mercado, ou por exigências que ainda não tenho condições de atender.

16 - Você considera que o fato de ser egresso do sistema de cotas étnico-raciais funciona como estigma social?

Há chances de isso acontecer, visto que muitos não concordam com essa política e a veem como uma forma de “facilitar” o ingresso de pessoas negras na universidade. E não somente as pessoas negras, mas também os demais beneficiados pelo sistema. Vi casos assim acontecerem na universidade, mas de forma sutil; entretanto, comigo não ocorreu, embora muitos colegas da turma soubessem que eu era cotista. Não tive nenhum tipo de problema por conta disso. Acredito que há quem estigmatize, mas também há quem respeita a política de

cotas e os alunos dela vindos. Mas, o mais importante é levar em consideração o aprendizado dos alunos e a aplicação do conhecimento que eles receberão no seu cotidiano profissional e, por que não dizer, pessoal.

17 – Em algum momento de sua vida você identifica ter sido vítima de racismo?

Sim. Aos 7 anos, fui vítima de racismo no ambiente escolar. A discriminação partiu de um professor que lecionava educação física e isso me causou um enorme mal-estar na época. Por muito tempo, me senti diminuída diante dos colegas brancos de turma, embora tivesse destaque na sala por conseguir boas notas. Era como se eu fosse inferior a eles. Com o tempo, compreendi que essa minha crença, esse complexo de inferioridade, não procedia e passei a me ver como alguém tão importante quanto os demais e com bom nível intelectual.

18 - A UERJ possui alguma política de acompanhamento de seus egressos do sistema de cotas étnico-raciais no mercado de trabalho?

Não tenho conhecimento dessa informação.

## INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Nome: Pedagogo

Data de Nascimento: 30/09/1984

Profissão: Pedagogo/Professor

1 - Como você se identifica em termos étnico-raciais?

Eu me identifico como sendo negro

2 – Qual o grau de escolaridade de sua família? (Pais e irmãos)

Quase todos com Ensino Médio. Ninguém com Ensino Superior.

3 – Em que local você cresceu? (Estado, Município e Bairro)

Rio de Janeiro, estado e cidade. Tive uma rápida passagem por São João de Meriti. Entretanto, a maior parte do tempo morei em bairros da Zona Oeste: Coqueiro, Senador Camará, Padre Miguel e Bangu (em uma localidade periférica chamada Jardim Bangu). Este último bairro foi onde passei mais tempo, uns 20 anos. Hoje eu moro na Tijuca.

4 – Quais as escolas que freqüentou?

Classe de Alfabetização: Escola Municipal Pablo Picasso (1991)

1 a 4 Série: Escola Municipal Jornalista Sandro Moreira (1992 – 1994)

5 a 8 Serie: Centro Educacional Lopes Silva (Particular) (1995 -1998)

1 ano do Ensino Médio: Colégio Estadual Daltro Santos ( 1999)

Ensino Médio: Escola Técnica Estadual República (2000 – 2002)

5 – Por que você optou acessar a universidade pelo sistema de cotas?

Por entender, na época, que o ingresso seria mais fácil dessa forma.

6 - A política de cotas de sua universidade influenciou a escolha do curso de graduação que você fez? Por quê?

Não.

7 – Como foi a sua aceitação por seus colegas de curso?

Dividida. Muitos tinham preconceito com relação ao cotista. Acreditavam que ser cotista implicava em menos qualidade como aluno, menos conteúdo, dificuldade de aprendizagem.

Eu era considerado um aluno inteligente e interessado pelos meus colegas de turma. Então, de vez em quando escutava alguém dizer: “Gente... Ele é assim... inteligente... mesmo sendo cotista...”

8 – Eles conheciam sua condição de cotista?

No final do primeiro período e início do segunda já dá pra saber essa informação....

A UERJ dá bolsas e kit de cotistas... Isso visibiliza rapidamente essa condição.

9 – Havia outros alunos cotistas no curso escolhido para frequentar?

Sim. Muitos.

10 - Fale um pouco sobre as relações entre os alunos cotistas, não-cotistas e professores de



seu curso.

Acredito ter falado um pouco sobre isso na questão 7. Com relação aos professores nunca notei nenhum um tipo de distinção explícita. Na verdade até disputa, uma vez que os cotistas tinham bolsas e tinham que estar vinculados a uma pesquisa ou atividade.

Os professores pareciam gostar muito de ter sujeitos outros em suas classes todavia, alguns modos de falar, modos de vestir, modos de comer e onde comer, tudo isso mexia muito com os professores e seus juízos sobre os alunos.

11 – Houve alguma dificuldade na sua graduação? Se sim, de que tipo?

Muitas dificuldades:

Dificuldades estruturais (materiais e objetivas): Alimentação, acesso a material didático, passagem, lugar para ficar na Universidade, acesso a computador, impressora e internet.

Dificuldades superestruturais (imaterial e subjetivas): ingresso em outro contexto cultural, inadequação de modo de pensar, valores, linguagem (vocabulário e sintaxe), jeito de ser...

12 - Como você percebe a política de cotas étnicas e sociais de sua universidade?

Percebo positivamente, creio que seja um avanço. Apesar de alguns limites e preconceitos ainda presentes.

13 - Na época de sua formação, a UERJ oferecia algum acompanhamento aos cotistas?

Quais? Sim. Proiniciar. Bolsas. Cursos.

14 - Conte-me sobre a importância de você possuir um curso superior. Isso te trouxe algum ganho pessoal, familiar, ou “status” social, por exemplo?

Distinção. O curso superior em uma universidade pública fez de mim um ser distinto... Uma espécie de pária... Habitando um entre-lugar fronteiro entre a cultura acadêmica e a cultura popular... Mas dá pra viver bem...

15 - Fale um pouco sobre sua condição de egresso do sistema de cotas e sua colocação no mercado de trabalho. Absolutamente nenhum problema.

16 - Você considera que o fato de ser egresso do sistema de cotas étnico-raciais funciona como estigma social? Não. Essa informação não costuma sair em nenhum lugar... Diploma ou histórico...

17 – Em algum momento de sua vida você identifica ter sido vítima de racismo?

Sim. Em muitos momentos.

18 - A UERJ possui alguma política de acompanhamento de seus egressos do sistema de cotas étnico-raciais no mercado de trabalho? Não tenho essa informação.

## INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Nome: Pedagoga 1

Data de Nascimento: 24/11/1988

Profissão: Professora/Pedagoga

1 - Como você se identifica em termos étnico-raciais?

Negra

2 – Qual o grau de escolaridade de sua família? (Pais e irmãos)

Mãe – 2º grau completo

Pai – 2º grau completo

Irmã – Fundamental incompleto

3 – Em que local você cresceu? (Estado, Município e Bairro)

Rio de Janeiro – Queimados – Nossa Sr<sup>a</sup> de Fátima

4 – Quais as escolas que frequentou?

Ed. Infantil – Jardim Escola Ursinhos Carinhosos

Fundamental e Médio – Centro Educacional Manuel Pereira

Superior – UERJ (Maracanã)

5 – Por que você optou acessar a universidade pelo sistema de cotas?

Por achar que seria uma possibilidade maior de conseguir cursar a faculdade, tendo em vista a reserva de vagas. (No caso da UERJ).

6 - A política de cotas de sua universidade influenciou a escolha do curso de graduação que você fez? Por quê?

Não. Antes mesmo de ingressar na UERJ eu já sabia qual o curso que iria fazer, sempre quis atuar na área da Educação. E eu também prestei outros vestibulares de universidades que não ofereciam este sistema na época.

7 – Como foi a sua aceitação por seus colegas de curso?

Normal, não havia distinção, pelo menos eu não percebia.

8 – Eles conheciam sua condição de cotista?

Sim, Às vezes alguns comunicados eram emitidos ou dados para os cotistas e eles mesmos ajudavam a repassar.

9 – Havia outros alunos cotistas no curso escolhido para frequentar?

Sim. Acredito que na turma que eu estudava tinham uns 5.

10 - Fale um pouco sobre as relações entre os alunos cotistas, não-cotistas e professores de seu curso.

Eu percebia esta relação normal, não havia nenhuma distinção ou benefício sem ser o ingresso na faculdade. Os professores direcionavam as atividades e diálogos da mesma forma. Sempre em direção ao curso, à formação.

11 – Houve alguma dificuldade na sua graduação? Se sim, de que tipo?

Com os horários, pois eu trabalhava em Queimados (município onde moro) e saía com horário muito apertado para chegar na faculdade, e além disso dependia dos horários dos transportes

públicos para chegar lá, e muitas das vezes perdia aulas ou chegava só no segundo tempo. Não podia deixar de trabalhar, pois dependia do trabalho, digo da renda que este me favorecia.

12 - Como você percebe a política de cotas étnicas e sociais de sua universidade?

Boas. Acredito que a ideia era beneficiar, dar mais uma oportunidade de conseguir cursar uma faculdade tão referenciada.

13 - Na época de sua formação, a UERJ oferecia algum acompanhamento aos cotistas?

Quais?

Nós participávamos do proiniciar, que era um programa de acompanhamento para os alunos que ingressaram pelo sistema de cotas. Prestávamos conta de atividades culturais, das quais participávamos. Recebíamos alguns kits c/ materiais escolares.

14 - Conte-me sobre a importância de você possuir um curso superior. Isso te trouxe algum ganho pessoal, familiar, ou “status” social, por exemplo?

Acredito que agora que já conclui, percebo mais o que foi cursar uma universidade pública. Consigo visualizar o meu “antes” e “depois” na minha vida profissional. Em termos familiares, foi um sonho realizado. Sinto não só o “status”, mas percebo-me diferente, amadurecida profissionalmente, antes me sentia e me considerava “professorinha”, agora sinto-me e porto-me como uma professora/pedagoga. É muito diferente.

15 - Fale um pouco sobre sua condição de egresso do sistema de cotas e sua colocação no mercado de trabalho.

Foi natural, eu percebi no ingresso da faculdade que o sistema de cotas foi uma oportunidade de entrada, mas percebi também que outros fatores influenciam na permanência e na conclusão do curso, tais como: custo de vida, conhecimentos anteriores, preparação, maturidade, auto-estima e suporte familiar. Digo isto, pois estes foram pontos de apoio durante a minha graduação. No entanto posso afirmar que sinto-me tão bem formada/graduada quanto os outros alunos que ingressaram na UERJ pelo sistema de vagas normais/comuns. Como profissional tive uma valorização que começou de dentro para fora, foi importante cursar a faculdade para melhorar como profissional e também para me sentir como profissional, e isto foi Relevante para Conquistar espaço profissional. Hoje sou funcionária pública, e sei que a minha formação ajudou-me a chegar aqui. A apropriação do conhecimento fez com que eu transitasse como profissional e modificasse a minha prática.

16 - Você considera que o fato de ser egresso do sistema de cotas étnico-raciais funciona como estigma social?

Não. Nunca me senti desfavorecida por ter ingressado pelo sistema de cotas, como já descrevi anteriormente, a cota para mim foi uma “segunda” oportunidade de cursar a mesma graduação.

17 – Em algum momento de sua vida você identifica ter sido vítima de racismo?

Sim. Algumas vezes percebi a necessidade de me afirmar como pessoa e como profissional para deixar de ser desacreditada. Em algumas situações a previsão sobre mim causava certo transtorno na hora de executar tarefas/funções.

18 - A UERJ possui alguma política de acompanhamento de seus egressos do sistema de cotas étnico-raciais no mercado de trabalho?

Não que eu saiba/Ou tenha participado.

## INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Nome: Pedagoga 2  
Data de Nascimento:  
Profissão:

1 - Como você se identifica em termos étnico-raciais?

Sou negra.

2 – Qual o grau de escolaridade de sua família? (Pais e irmãos)

Meus pais só fizeram até o nono ano.

3 – Em que local você cresceu? (Estado, Município e Bairro)

Em Queimados – RJ / Bairro Vila Tinguá

4 – Quais as escolas que frequentou?

Fiz meu ensino fundamental no Instituto de Educação Geraldo de Almeida.

O ensino médio, fiz no Colégio Estadual Prefeito Luiz Guimarães.

5 – Por que você optou acessar a universidade pelo sistema de cotas?

Por achar que teria mais chances de entrar.

6 - A política de cotas de sua universidade influenciou a escolha do curso de graduação que você fez? Por quê?

Não.

7 – Como foi a sua aceitação por seus colegas de curso?

Foi boa.

8 – Eles conheciam sua condição de cotista?

Alguns sim.

9 – Havia outros alunos cotistas no curso escolhido para frequentar?

Sim.

10 - Fale um pouco sobre as relações entre os alunos cotistas, não-cotistas e professores de seu curso.

A minha turma não fazia distinção quanto a ser cotista ou não. Tínhamos um bom relacionamento.

11 – Houve alguma dificuldade na sua graduação? Se sim, de que tipo?

Somente por eu trabalhar. Não tinha como me dedicar totalmente ao curso.

12 - Como você percebe a política de cotas étnicas e sociais de sua universidade?

A única coisa que percebia, é que algumas pessoas não faziam distinção, mas quando alguém tocava no assunto mostrava que não eram a favor das cotas.

13 - Na época de sua formação, a UERJ oferecia algum acompanhamento aos cotistas?

Quais?

Que eu me lembre não. Só fazíamos um curso do Proiniciar para que pudéssemos receber a bolsa.

14 - Conte-me sobre a importância de você possuir um curso superior. Isso te trouxe algum ganho pessoal, familiar, ou “status” social, por exemplo?

Pra mim foi muito importante para meu crescimento pessoal, para minha formação profissional e até mesmo por ter mais oportunidades de trabalho. Mas, ainda não tive nenhum ganho pessoal.

15 - Fale um pouco sobre sua condição de egresso do sistema de cotas e sua colocação no mercado de trabalho.

Foi bem tranquilo. Colocação no mercado de trabalho ainda não tive, pois já trabalhava como professora antes da formação acadêmica.

16 - Você considera que o fato de ser egresso do sistema de cotas étnico-raciais funciona como estigma social?

Não.

17 – Em algum momento de sua vida você identifica ter sido vítima de racismo?  
Com certeza.

18 - A UERJ possui alguma política de acompanhamento de seus egressos do sistema de cotas étnico-raciais no mercado de trabalho?

Não sei dizer.