



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Verônica de Souza Silva

**Jovens negros no Colégio Pedro II:
ações afirmativas e identificação racial**

Rio de Janeiro

2015

Verônica de Souza Silva

**Jovens negros no Colégio Pedro II:
ações afirmativas e identificação racial**



-Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: juventude e educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Miriam Soares Leite

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Verônica de Souza.
Jovens negros no Colégio Pedro II: ações afirmativas e identificação racial /
Verônica de Souza Silva. – 2015.
152 f.

Orientadora: Miriam Soares Leite.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Rio de Janeiro, RJ – Teses. 2. Programas de ação afirmativa
na educação – Teses. 3. Negros – Identidade racial – Teses. 4. Colégio Pedro II –
Teses. 5 Juventude – Teses. I. Leite, Miriam Soares. II. Universidade do Estado
do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 373.5(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Verônica de Souza Silva

Jovens negros no Colégio Pedro II: ações afirmativas e identificação racial

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: juventude e educação.

Aprovada em 25 de novembro de 2015

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Miriam Soares Leite (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dra. Mailsa Carla Pinto Passos
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dra. Rosana Rodrigues Heringer
Faculdade de Educação da UFRJ

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe Maria das Graças Chaves de Souza (*in memoriam*), por ter me ensinado a lutar sempre. Dedico também a meu marido Adenilson e meus filhos João Pedro e Maria Vitória. Filha: mamãe terminou o trabalho!

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi fruto de muito esforço. Conteí com pessoas que me ajudaram bastante e que merecem reconhecimento por isso.

Agradeço primeiramente a Deus por ter permitido que chegasse até. Sem dúvidas potencializou as minhas forças.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Miriam Soares Leite, sinônimo de competência e comprometimento com a educação. Agradeço por ter confiado em meu trabalho. Aos colegas do Grupo de Estudos sobre Diferença, Desigualdade e Educação Escolar da Juventude, pelos momentos de partilha e pelas trocas de experiências.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, Ligia Maria M. L. Leão de Aquino, Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald, Rita Ribes Pereira, Alice Casimiro Lopes, Maria de Lourdes Rangel Tura, Rita de Cássia Prazeres Frangella, Siomara Borba e Stela Caputo, por terem o oferecido o conhecimento científico de modo tão marcante.

Agradeço às professoras Rosana Heringer e Daniela Frida Valentim pelas sugestões dadas no projeto de pesquisa, que muito contribuíram para esta dissertação.

Aos professores e gestores do Colégio Pedro II por terem participado desta pesquisa e também à instituição por ter possibilitado a realização deste trabalho.

Às minhas irmãs Maria Lucia e Elisângela, pelas contribuições que me deram ao longo desta pesquisa. Sempre estaremos juntas para o que der e vier. As primeiras e únicas universitárias da família e, agora, as três mulheres negras concluindo o curso de mestrado. Diante das lutas que tivemos durante nossa escolarização, do preconceito e do racismo que sofremos, nunca desistimos. Merecemos!

Ao meu pai Sebastião, homem de pouca escolarização, mas de muito conhecimento. Nunca esquecerei os esforços que sempre fez para que estudássemos. À minha mãe, Maria das Graças (*in memoriam*), mulher lutadora. Gostaria muito que presenciasse nosso sucesso. Sempre acompanhou nossos estudos, mesmo tendo, “pouca leitura” como costumava dizer. Mostrou-nos que devemos ter persistência para alcançar nossos objetivos.

De modo particular agradeço a meu esposo Adenilson, por ter estado comigo durante minha trajetória acadêmica. Suas palavras foram fundamentais para o meu “controle emocional”. Agradeço pelo modo como esteve presente com nossos filhos durante minhas ausências. Obrigada.

Aos meus pequenos Maria Vitória e João Pedro. Nesses anos de estudo, minha pequena soube ter paciência, tentando compreender minhas ausências. E João, meu mais novo presente. Amo vocês.

RESUMO

SILVA, Verônica de Souza. *Jovens negros no Colégio Pedro II: ações afirmativas e identificação racial*. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

A presente dissertação tem como objetivo discutir as significações que os professores e gestores do Colégio Pedro II atribuem às políticas de recorte racial implementadas na instituição, a partir da obrigatoriedade estabelecida pela lei 12.711/12, e também analisa como esses profissionais identificam os estudantes negros deste estabelecimento de ensino. Apresenta-se um levantamento da produção acadêmica sobre ações afirmativas, no período de 2011 a 2014, realizado no Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro em Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com intuito de analisar como a temática tem sido discutida na Pós-graduação. Foram encontradas 97 produções, sendo 68 dissertações, e 29 teses com focalizações diferentes. Verificamos que existe uma variedade de temas relativos às medidas afirmativas, mas o recorte "política de cotas" foi preponderante nas diferentes áreas de conhecimento. O campo que comportava o maior quantitativo de produções foi a Educação, prevalecendo o tema "Negros e Ensino Superior". Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete professores e três gestores do Colégio Pedro II. Para o tratamento do material empírico produzido com as entrevistas foi utilizada a metodologia da análise de conteúdo, com auxílio do *software* Atlas.ti. Os entrevistados se declararam majoritariamente favoráveis ao sistema de cotas, embora tenha se registrado uma crítica em relação ao recorte racial. Foi também destacada a atuação do Núcleo de Estudos sobre Afro-brasileiros (NEAB) na construção de uma identificação racial positiva.

Palavras-chave: Ação afirmativa. Identificação racial. Colégio Pedro II. Juventude. Diferença.

ABSTRACT

SILVA, Veronica de Souza. Black youths in the Colégio Pedro II: affirmative action and racial identification. 2015 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This work aims to discuss the meanings that teachers and managers of the Colégio Pedro II attach to the racial dimension of policies implemented in the institution from the obligation established by Law 12. 711/12, and also analyzes how these professionals identify the black students of the educational establishment. It presents an academic research on affirmative action in the period 2011 to 2014, realized at the Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro em Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), aiming to analyze how the issue has been discussed in the Postgraduate. In the study, 97 productions were found, being 68 dissertations and 29 thesis with different focalizations. We verified that there is a variety of issues related to affirmative action, but the cut "quota policy" was dominant in different areas of knowledge. The field that held the largest quantity of production was Education, with 44 productions, 30 dissertations and 14 theses. In this area, the theme "Black and Higher Education" prevailed. Added to it were carried semi-structured interviews with seven teachers and three managers of the Colégio Pedro II. For the treatment of empirical material produced from the interviews was used content analysis, with the help of the Atlas.ti software. The respondents said that they were mostly in favor of the quota system, although it has registered a criticism against the racial perspective. Otherwise, was highlighted the work of the Núcleo de Estudos sobre Afro-brasileiros (NEAB) to build a positive racial identification.

Keywords: Affirmative action. Racial identification. Colégio Pedro II. Youth. Difference.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Proporção de ocupados negros e não negros em ocupações selecionadas. Regiões Metropolitanas e Distrito Federal - Biênio 2011-2012.....	23
Gráfico 2 -	Taxas de homicídio branco e negro e vitimização negra. População Total. Brasil. 2002/2012.....	25
Gráfico 3 -	Moradias adequadas segundo cor ou raça do chefe do domicílio e localização do domicílio (Brasil, 2001 e 2012) em (%).....	26
Gráfico 4 -	Recorrência dos focos de pesquisa das teses e dissertações por ano.....	66
Gráfico 5 -	Temas abordados nas teses e dissertações no período de 2011 a 2014.....	70
Gráfico 6 -	Percentual de alunos do <i>Campus</i> São Cristóvão III segundo cor/ raça (INEP, 2014).....	84
Gráfico 7 -	Distribuição das categorias de análise.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Experiências internacionais com algum tipo de ação afirmativa.....	42
Quadro 2 -	Legislação e ação afirmativa no Brasil – Normas infraconstitucionais.....	47
Quadro 3 -	Representação de categorias dentre os 206 textos selecionados por Pulici (2012).....	60
Quadro 4 -	Quantitativo de teses e dissertações sobre ações afirmativas no período de 2011 a 2014 da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. BDTD-IBICT.....	63
Quadro 5 -	Foco de pesquisa ou abordagens ou temas das dissertações sobre ações afirmativas no período de 2011 a 2014 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. BDTD-IBICT.....	64
Quadro 6 -	Foco de pesquisa ou abordagens ou temas das teses sobre ações afirmativas no período de 2011 a 2014 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. BDTD-IBICT.....	68
Quadro 7 -	Autores referenciados em mais de duas teses e /ou dissertações nos temas de maior ocorrência.....	71
Quadro 8 -	Cursos oferecidos nos <i>campi</i> do Colégio Pedro II.....	81
Quadro 9 -	Aproximações semânticas da primeira categorização feitas com auxílio do <i>software Atlas.ti</i>	89
Quadro 10 -	Posicionamento dos entrevistados acerca das políticas de cotas.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade, nível de ensino e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2013.....	20
Tabela 2 –	Pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentam cursos de educação de jovens e adultos ou supletivo total e respectiva distribuição percentual, por nível de ensino, grupos de idade, cor ou raça e sexo, segundo as Grandes Regiões – 2013.....	21
Tabela 3 –	Média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões e algumas características selecionadas - 2004/2013.....	22
Tabela 4 –	Rendimento real médio habitualmente recebido pela PEA ocupada residente nas seis maiores Regiões Metropolitanas desagregada por faixas de escolaridade, Brasil, out / 14 (em R\$, out / 14 - INPC).....	24

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALERJ	Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro
ADPF	Arguição de descumprimento de preceito fundamental.
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BEE	Empoderamento Econômico Negro
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAP	Colégio de Aplicação
CECAN	Centro de Cultura e Arte Negra
DATASUS	Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde
DCE	Diretório Central de Estudantes
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EDUCAFRO	Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FNB	Frente Negra Brasileira
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro em Informação em Ciência e Tecnologia
ICSB	Instituto Cultural Steve Biko
IESP	Instituto de Estudos Sociais e Políticos
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IESP-UERJ	Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade Estadual no Rio de Janeiro
LAESER	Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MNU	Movimento Negro Unificado
MNUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
NCN	Núcleo de Consciência Negra
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PEA	População Economicamente Ativa
PED	Pesquisa de Emprego e Desemprego.
PME	Pesquisa Mensal de Emprego
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios
PPCOR	Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira
PREPCONS	Conferências Preparatórias para Durban
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROPGPEC	Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PVNC	Pré-vestibular para Negros e Carentes
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIM	Sistema de Informações sobre Mortalidade
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN	Teatro Experimental do Negro
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UHC	União dos Homens de Cor
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL	19
1.1	A dimensão socioeconômica e cultural da desigualdade racial no Brasil	19
1.2	Aspectos socioculturais da construção do racismo	29
1.3	Movimentos negros e a demanda por ações afirmativas	34
2	AÇÕES AFIRMATIVAS	40
2.1	Ações afirmativas: modalidades e experiências internacionais	41
2.2	Ações afirmativas no Brasil	46
3	A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS	57
3.1	A pesquisa acadêmica sobre as ações afirmativas no período de 1981 a 2010 ...	59
3.2	A pesquisa acadêmica sobre ações afirmativas no período de 2011 a 2014	61
3.2.1	<u>A pesquisa acadêmica sobre as ações afirmativas no campo da Educação</u>	69
4	AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO COLÉGIO PEDRO II	79
4.1	O Colégio Pedro II: expansão e marcos contemporâneos	79
4.1.1	<u>Cor/ raça no Colégio Pedro II</u>	82
4.2	As ações afirmativas nas perspectivas de gestores e professores	85
4.2.1	<u>O uso do software Atlas.ti e o processo de categorização do conteúdo das entrevistas</u>	87
4.2.1.1	Categoria Cotas raciais.....	91
4.2.1.2	Categoria identificação do aluno cotista	110
4.2.1.3	Categoria Processo pedagógico.....	120
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	138
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada	139
	APÊNDICE C – Dissertações e teses selecionadas do portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. BDTD- IBICT	141
	APÊNDICE D – Modelo de ficha utilizada para análise das dissertações e teses... 149	
	ANEXO A – Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.	150
	ANEXO B – Parecer de aprovação de realização de pesquisa no Colégio Pedro II. 152	

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro ganhou, sem dúvidas, novos desenhos a partir da implantação das ações afirmativas, principalmente em relação ao acesso no ensino superior. As medidas afirmativas possibilitaram a entrada de novos estudantes nos contextos das universidades, mas não somente. O debate sobre essas políticas trouxe à tona a temática racial, a discussão sobre o preconceito e o racismo, que estão tão presentes em nossa sociedade, embora o reconhecimento da existência dessas práticas de discriminação não seja consensual, graças à disseminação do mito da democracia racial.

A ideia de democracia racial - cuja base ideológica encontra na mestiçagem uma diluição das diferenças - vem sendo constantemente combatida por intelectuais e principalmente pelos movimentos sociais negros. Combater esse mito significa lutar pela melhoria das condições de vida da população negra que sofre com as desigualdades sociais, econômicas e culturais. E, nesse contexto, as políticas afirmativas se mostram como um instrumento extremamente importante, ao passo que um dos seus propósitos é oportunizar a igualdade material em favor dos grupos desfavorecidos socialmente.

Assim como não é consensual a existência do racismo, da mesma forma inexistente a consensualidade da necessidade da adoção das medidas afirmativas. O debate em torno da implementação desta política, principalmente quando trata do acesso dos negros ao ensino superior, gerou polêmicas ocasionando posicionamentos favoráveis ou contrários a tais medidas. Atualmente, com a implementação da Lei 12.711/12, as cotas, uma das modalidades das ações afirmativas, são obrigatórias nas instituições federais de ensino médio e superior. Tal fato insere novos elementos na discussão sobre essas medidas, pois, além de padronizar o modo de acesso e definir os seus beneficiários, a legislação estende a obrigatoriedade ao ensino médio. Ou seja, o novo modelo de cotas afetou diretamente os sistemas de ingresso das universidades, alterando as medidas afirmativas¹ já existentes, além de atingir as instituições de ensino médio, como o Colégio Pedro II, que adotava reserva de vagas para alunos provenientes de escola pública.

Na presente pesquisa, pretendi analisar as ações afirmativas dentro do contexto do Colégio Pedro II, discutindo as significações que os professores e gestores atribuem à política

¹ Em muitas universidades federais já vigorava algum tipo de ação afirmativa. Paiva (2013) tem um levantamento bastante abrangente dessas medidas nas universidades federais e estaduais.

recém implementada na instituição. Procurei discutir os possíveis impactos causados por tais medidas, já que um novo sistema de cotas se insere neste colégio, baseado em critérios raciais e sociais. Entendo que, nesse novo contexto, cabem os seguintes questionamentos: como a instituição recebeu o novo sistema? Como os profissionais que lá atuam identificam os estudantes negros da instituição? Entendem a medida como necessária?

Para responder a tais questionamentos foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e gestores do *Campus São Cristóvão III*. A escolha do local se deve ao fato do *campus* fazer parte do Complexo São Cristóvão, que possui os dois segmentos do ensino fundamental e ensino médio regular e profissionalizante, e comportar o maior número de estudantes da instituição. Entendo que este *campus* constitui uma parcela significativa do contexto escolar do Colégio Pedro II.

Devo mencionar que minha aproximação com a temática racial é recente, ou melhor dizendo, ocorreu de forma tardia. Como trabalho atualmente na Seção de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) do Colégio Pedro II, atuo diretamente com os alunos, orientando-os no processo de aprendizagem, nas escolhas de carreiras, além de conversas com partilhas sobre as experiências vivenciadas no cotidiano escolar e nas relações que estabelecem com os colegas e familiares. Em muitos desses momentos, os estudantes, de modo particular, os poucos alunos negros que lá estudavam, contavam sobre suas dificuldades, mas, sobretudo, com orgulho de estarem em uma instituição tão reconhecida socialmente.

As luzes da implantação da Lei 12.711/12, o grupo com o qual trabalho procurava entender a lei que entrava em vigor, com propósito de informar aos responsáveis sobre o novo sistema de cotas da instituição. As reflexões que surgiram a partir de então trouxeram inquietações que fizeram com que eu buscasse obter mais conhecimento sobre os fatores que antecederam a legislação. Tinha a informação sobre as discussões acerca das cotas raciais, à qual eu era totalmente contra. Contudo, as discussões que tive na Especialização em Educação, *Profissionais da Escola e Práticas Curriculares*, da Universidade Federal Fluminense, e o convívio com aqueles poucos, saliento, poucos estudantes negros do Colégio Pedro II que almejavam uma vaga em cursos de Medicina, Direito e falavam de suas dificuldades, me fizeram pensar diferente.

Compartilho o sentimento relatado por um dos entrevistados, que me relatou num momento precedente à entrevista que considerava que deveria ter se envolvido com as questões raciais com mais afinco durante sua trajetória de vida. Da mesma forma, considero que o envolvimento com as questões raciais me ajudaria a entender melhor a minha negritude

e me auxiliaria no enfrentamento do processo de apagamento que sofri em muitos momentos de minha experiência escolar.

Embora tardiamente, a proximidade que a pesquisa acadêmica me proporcionou com as questões raciais me fez ver o quanto é importante a inserção da temática racial nos contextos escolares, medida que entendo ir muito além das questões do combate à discriminação, preconceito e reparação social, mas que possibilitam aos estudantes negros a construção da sua identificação de forma positiva.

Um caminho que foi essencial para esse processo de aprendizagem foi o entendimento das desigualdades raciais no Brasil. No primeiro capítulo, discuto sobre os estudos e pesquisas contemporâneas que tratam da dimensão socioeconômica e cultural da desigualdade racial no Brasil, como também os aspectos socioculturais da construção do racismo em nossa sociedade. Finalizo o capítulo com discussão sobre a atuação dos movimentos sociais na demanda por ações afirmativas, em que trago as contribuições de Santos (2007), Domingues (2007), Guimarães (2003a) e Gomes (2012).

Entender como se constituíram as ações afirmativas e o contexto da experiência brasileira foi outro percurso fundamental e inerente à pesquisa. No segundo capítulo, discorro sobre as ações afirmativas, o seu conceito, as modalidades e as experiências internacionais, para entender os modelos adotados em outros países, as semelhanças e distanciamentos da experiência brasileira. O capítulo se encerra tratando das ações afirmativas no Brasil, com a discussão sobre as polêmicas trazidas pela inclusão deste debate na agenda nacional. Para tais discussões, foi fundamental a interlocução teórica com Guimarães (2002, 2003a, 2009a, 2009b), Moehlecke (2002, 2004), Piovesan (2005, 2008), Gomes (2001), Feres Júnior & Zoninsein(2008).

A literatura sobre ações afirmativas proporcionou-me um importante conhecimento acerca desta temática, mas interessou-me saber como a produção acadêmica tratava do assunto, e quais foram as questões privilegiadas e temas enfocados até atualidade. O terceiro capítulo trata do mapeamento que realizei sobre as pesquisas em torno das ações afirmativas na Pós-Graduação, onde discuto as abordagens trazidas pelos autores das dissertações e teses e quais foram as principais conclusões dos referidos estudos.

Essas etapas da pesquisa contribuíram para o entendimento do contexto das ações afirmativas e para a realização dos objetivos propostos para esta dissertação. No quarto capítulo, foram abordadas questões relativas à instituição pesquisada, o processo e a análise das entrevistas realizadas com os professores e gestores do Colégio Pedro II. Para a análise

das entrevistas, foi realizada a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977) e Moraes (1999). Por fim, as considerações finais sobre os resultados desta pesquisa.

1 DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL

A sociedade brasileira é marcada pela desigualdade, que se expressa em diferentes dimensões: social, econômica, cultural. Neste capítulo, serão discutidas como as referidas expressões da desigualdade afetam, sobretudo, a população negra. Para tanto, serão analisados dados de estudos e pesquisas que evidenciam a dimensão racial da desigualdade. Os indicativos desses estudos revelam a urgência por ações afirmativas para promoção da melhoria das condições de vida da população negra.

1.1 A dimensão socioeconômica e cultural da desigualdade racial no Brasil

As condições de vida dos brasileiros são desiguais, considerando a distribuição de renda, moradia, escolaridade, acesso ao capital cultural, empregabilidade etc. Convivemos com níveis de condições de vida muito distintos, principalmente quando nos deparamos com os grupos minoritariamente representados, ou seja, grupos vistos como minoria em diferentes setores sociais ou que ocupam posição subordinada dentro da sociedade, como os negros, as mulheres, homossexuais, idosos, pessoas com deficiência. Destes grupos, destacamos os que integram a população negra, que, embora representem aproximadamente 54% do contingente populacional, composto por mais de 201 milhões de habitantes, conforme levantamento da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios (PNAD) de 2013, encontram-se num patamar de desigualdade em relação à população branca.

Os negros, em sua maioria, apresentam menor índice de escolaridade, recebem menos salários, residem em localidades com estruturas precárias e sem saneamento básico. A síntese dos indicadores sociais de 2014, elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, apresenta dados que evidenciam a afirmativa as situações supracitadas, conforme descrito na tabela 1.

Tabela 1 - Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade, nível de ensino e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2013.

Grandes Regiões	Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino (%). (1)		
	6 a 14 anos, no ensino fundamental	15 a 17 anos, no ensino médio	18 a 24 anos, no ensino superior (2)
Branca			
Brasil	92,7	63,6	23,5
Norte	91,6	53,8	19,2
Nordeste	91,5	52,9	19,7
Sudeste	93,1	69,5	24,4
Sul	93,0	62,9	24,0
Centro-Oeste	92,9	62,8	29,4
Preta ou Parda			
Brasil	92,4	49,5	10,8
Norte	91,5	42,8	10,5
Nordeste	91,6	44,0	9,5
Sudeste	93,7	57,3	10,9
Sul	94,1	48,5	9,6
Centro-Oeste	92,0	54,0	17,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013².

Dos estudantes negros com idade compreendida entre 15 e 17 anos, 49,5% frequentam o ensino médio. Número relativamente inferior aos estudantes de cor branca, cuja frequência, considerando os mesmos indicadores, corresponde a 63,6%. Quando verificado o nível superior, a situação também é semelhante, visto que apenas 10,8 % dos estudantes negros com idade entre 18 e 24 anos estão neste nível de ensino; os estudantes brancos atingem um percentual acima do dobro do equivalente aos negros, sendo 23,5%. Cabe uma questão: onde estão os estudantes negros que deveriam integrar os níveis de ensino segundo a faixa etária descrita?

Ainda tratando da educação, o mesmo estudo demonstrou dados referentes a outros níveis de ensino. Na tabela 2, verificamos as condições dos negros na educação de jovens e adultos, com uma faixa etária que corresponde a um período semelhante à do abordado na tabela 1, porém mais expandido, que comporta 15 anos ou mais, ou seja, integra estudantes de 15 a 24 anos que supostamente deveriam estar nos níveis médio e superior.

²(1) Exclusive as pessoas de cor ou raça amarela e indígena. (2) Exclusive mestrado e doutorado.

Tabela 2 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, que frequentam cursos de educação de jovens e adultos ou supletivo; total e respectiva distribuição percentual, por nível de ensino, grupos de idade, cor ou raça e sexo, segundo as Grandes Regiões – 2013

Grandes Regiões	Pessoas de 15 anos ou mais de idade, que frequentam cursos de educação de jovens e adultos ou supletivo								
	Total (1000 pessoas)	Distribuição percentual (%)							
		Nível de ensino		Grupos de idade		Cor ou raça (1)		Sexo	
		Fundamental	Médio	15 a 24 anos	25 anos ou mais	Branca	Preta ou Parda	Homem	Mulher
Brasil	1.239.743	58,9	41,1	37,0	63,0	33,3	65,5	43,0	57,0
Norte	178.052	68,8	31,2	43,5	56,5	22,4	74,0	41,7	58,3
Nordeste	445.856	70,8	29,2	36,1	63,9	21,5	77,3	41,1	58,9
Sudeste	363.269	46,1	53,9	34,7	65,3	41,7	57,9	44,7	55,3
Sul	159.176	46,6	53,4	40,4	59,6	63,0	36,7	48,3	51,7
Centro-Oeste	93.390	54,0	46,0	31,8	68,2	26,7	70,9	38,3	61,7

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013.

Na tabela 2, observamos que os estudantes que frequentam a educação de jovens e adultos ou supletivo são, em sua maioria negros, cujo percentual é de 65,5%. Outro dado a ser analisado é que as matrículas, em referência ao total nacional, concentram-se no ensino fundamental. Também percebemos que os estudantes que frequentam esse nível de ensino estão majoritariamente com idade acima de 25 anos. Podemos supor que o percentual de negros estudantes neste ciclo tem mais de 25 anos. E, em tese, já deveriam ter concluído o ensino superior. O mesmo estudo apontou, porém, que, dos negros com idade compreendida entre 25 e 34 anos, apenas 8,4% concluíram o ensino superior.

Um aspecto positivo apontado por esta pesquisa do IBGE é que tem aumentado a média de escolaridade da população negra. O estudo fez um recorte do período de 2004 a 2014 e evidenciou uma significativa melhora na escolarização dos negros como demonstrado na tabela 3.

Embora tenha acontecido um relativo aumento na média da escolaridade dos negros no recorte de 2004 a 2013, correspondendo a pouco mais de um percentual, posto que em 2004 a média dos anos de estudos dos negros era equivalente a 5,2 e, em 2013, o valor era de 6,8, mesmo com tais avanços, ainda percebemos que a escolarização dos negros está aquém da média nacional, que foi de 7,7 anos, em 2013.

Tabela 3 - Média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões e características selecionadas - 2004/2013.

Grandes Regiões e algumas características selecionadas	Média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade	
	2004	2013
Brasil	6,4	7,7
Norte	5,8	7,1
Nordeste	4,9	6,4
Sudeste	7,1	8,4
Sul	6,8	8,0
Centro-Oeste	6,6	8,1
Situação de domicílio		
Urbana	7,0	8,2
Rural	3,2	4,4
Sexo		
Homem	6,3	7,5
Mulher	6,5	7,9
Cor ou raça (1)		
Branca	7,3	8,6
Preta ou parda	5,2	6,8
Grupos de Idade		
25 a 64 anos	6,8	8,3
65 anos ou mais	3,3	4,2
Quintos de rendimento mensal familiar per capita nacional		
1ºquinto	3,7	5,4
2ºquinto	4,4	6,1
3ºquinto	4,9	6,3
4ºquinto	6,5	7,8
5ºquinto	9,8	10,7

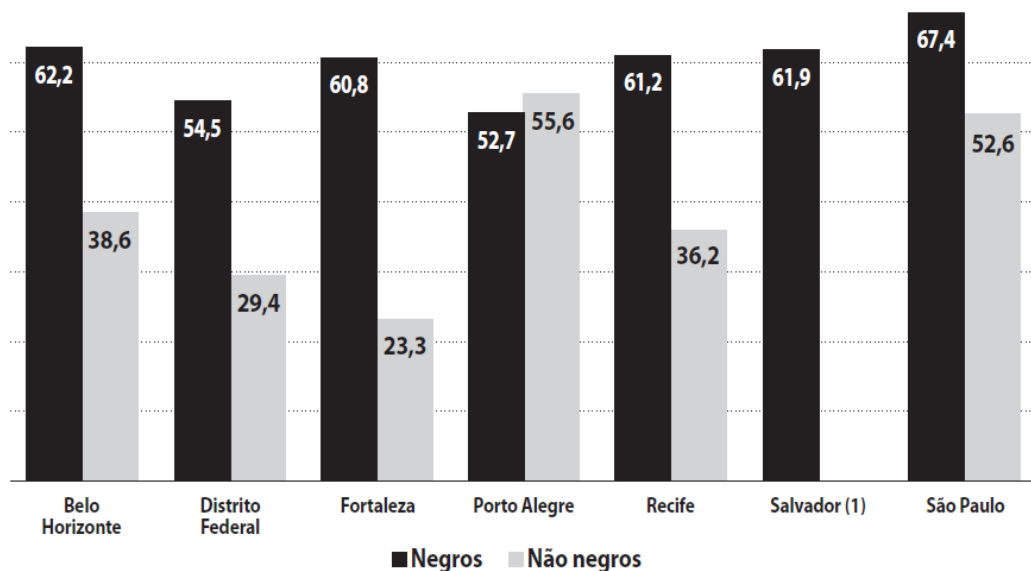
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2013.

Como referido anteriormente, o número correspondente à média de escolaridade da população negra foi de 6,8 anos, o que significa que a maioria não chegou a concluir o ensino fundamental, que é composto por nove anos. Já o número equivalente à população branca foi de 8,6, um número expressivo, mais que ainda não corresponde a conclusão do ensino. Esses dados nos informam o entrave que existe na nossa sociedade a respeito do término deste nível de ensino.

Além das disparidades relativas à escolarização da população negra, outro agravante de nossa sociedade é a questão da empregabilidade e rendimento médio dessa população.

O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) elaborou um estudo denominado *Negros no Trabalho*, que elucida as condições de trabalho da população negra das regiões metropolitanas de Belo Horizonte, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Salvador, São Paulo e o Distrito Federal. Um dos fatores apontados pelo estudo foi a concentração de negros nas atividades de menor prestígio social, no período referente ao biênio 2011/2012, nas regiões metropolitanas supracitadas, como podemos observar no gráfico 1.

Gráfico 1 - Proporção de ocupados negros e não negros em ocupações selecionadas³ - Regiões Metropolitanas e Distrito Federal - Biênio 2011-2012.



Fonte: DIEESE/SEADE, MTE/FAT e entidades regionais. PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego, 2013.

As atividades de menor prestígio social geralmente estão relacionadas à menor exigência de escolarização. Comumente, conclui-se que os negros ocupantes de tais profissões estariam ali incluídos pelo baixo nível de escolarização. Uma afirmativa que reforça a necessidade de adoção de políticas públicas que objetivam aumentar o índice de escolaridade desses sujeitos. Contudo, uma pesquisa realizada pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), do Instituto de Economia da UERJ, relacionou a escolarização com o rendimento médio mensal da população economicamente ativa das regiões metropolitanas de Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Mesmo com maiores índices de escolaridade, os negros

³Pedreiros, Serventes, Pintores, Caiadores e Trabalhadores Braçais na Construção. Faxineiros, Lixeiros, Serventes, Camareiros, Empregados Domésticos nos Serviços.

recebem menos se comparados com os brancos, como descrito na tabela 4. Se compararmos os rendimentos por gênero e raça, a situação da mulher negra é mais agravante. As mulheres negras recebem menos do que as mulheres brancas e que os homens negros. A diferença salarial, no comparativo com as mulheres brancas com mais de 11 anos de estudo, alcançou quase o valor de R\$1.000,00.

Tabela 4 - Rendimento real médio habitualmente recebido pela PEA⁴ ocupada residente nas seis maiores Regiões Metropolitanas desagregada por faixas de escolaridade, Brasil, out / 14 (em R\$, out / 14 - INPC).

	Sem instrução ou menos de 1 ano de estudo	De 1 a 3 anos de estudo	De 4 a 7 anos de estudo	De 8 a 10 anos de estudo	11 ou mais anos de estudo
Homens brancos	1.829,69	1.319,55	1.506,79	1.551,06	3.581,60
Mulheres brancas	787,68	876,83	955,22	1.030,39	2.560,83
Branco	1.344,58	1.142,08	1.274,38	1.334,36	3.094,74
Homens pretos e pardos	1.075,94	1.156,20	1.274,38	1.351,96	2.076,28
Mulheres pretas e pardas	709,02	797,95	1.261,64	919,37	1.515,77
Pretos e pardos	937,90	1.015,49	821,29	1.177,37	1.804,91
PEA total	1.100,46	1.066,47	1.088,36	1.248,70	2.598,59

Fonte: LAESER, 2014.

Os dados apresentados evidenciaram a dimensão racial da desigualdade na esfera socioeconômica e educacional. Porém, além desses fatores apresentados, um outro fator deve ser considerado para se tratar da desigualdade em relação à população negra. Os jovens negros são as maiores vítimas de homicídios, como apontado pelo estudo intitulado *Mapa da Violência de 2014*. A pesquisa, desenvolvida por Julio Jacobo Waiselfisz, ressaltou que os homicídios foram a principal causa de morte de jovens de 15 a 29 anos no Brasil, atingido de modo particular, os jovens negros moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. Dados do SIM/DATASUS do Ministério da Saúde mostraram que mais da metade dos 56.337 mortos por homicídios, em 2012, no Brasil, eram jovens, com número de 30.072, equivalente a 53,37%, dos quais 77,0% eram negros e 93,30%, do sexo masculino (WAISELFISZ, 2014).

A pesquisa também salientou que, entre os brancos, no conjunto da população, o número de vítimas diminuiu de 19.846 em 2002 para 14.928 em 2012, o que representou uma

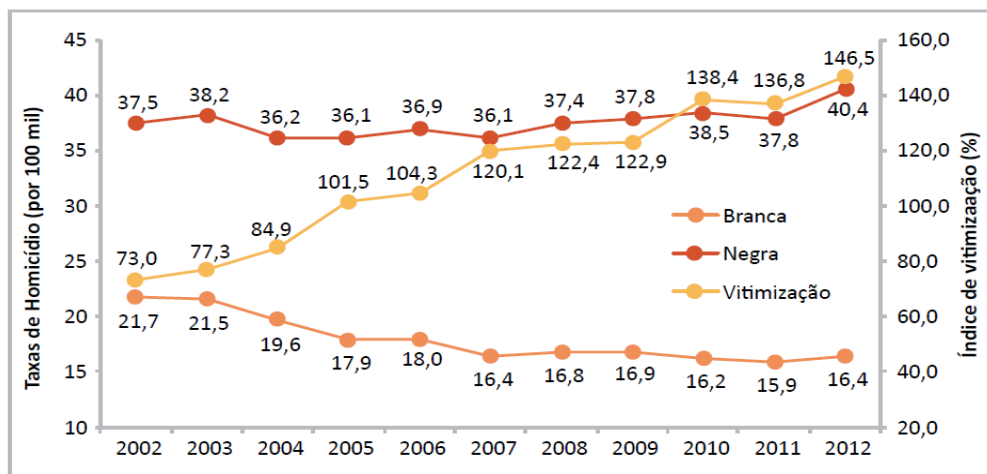
⁴PEA total inclui amarelos, indígenas e cor ignorada

queda de 24,8%. Entre os negros, aconteceu o oposto; as vítimas aumentaram de 29.656 para 41.127 nessas mesmas datas, representando um crescimento de 38,7%.

Como descreveu o estudo, em 2002, as taxas de homicídio dos brancos eram de 21,7 por 100 mil brancos. A dos negros, de 37,5 por 100 mil negros. Assim, em 2002, o índice de vitimização negra⁵ foi de 73: morreram, proporcionalmente, 73% mais negros do que brancos. Em 2012, esse índice sobe para 146,5. A vitimização negra, no período de 2002 a 2012, cresceu significativamente, correspondendo a um percentual de 100,7%.

Outro elemento que evidencia a desigualdade racial é a condição da moradia da população negra. Uma moradia adequada, de acordo com os critérios do IBGE, depende da junção de fatores, a saber: construção de alvenaria ou madeira tratada, com telhas ou lajes; acesso à água potável com canalização, coleta de esgoto e lixo; máximo de duas pessoas por dormitório com banheiro no domicílio; e acesso à telefonia e eletricidade. O gráfico 3 apresenta dados sobre moradia adequada, segundo a localização do domicílio.

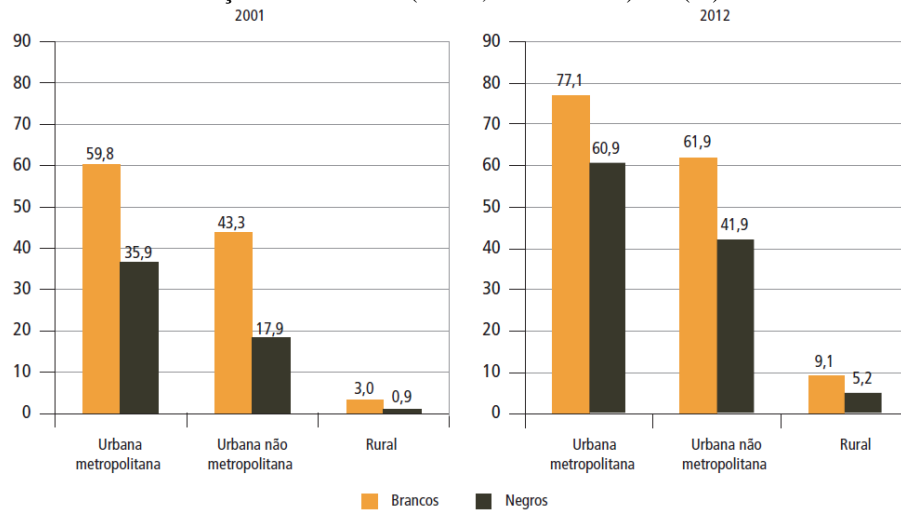
Gráfico 2 - Taxas de homicídio branco e negro e vitimização negra. População Total. Brasil. 2002/2012.



Fonte: Waiselfisz (2014, p. 165).

⁵A vitimização negra resulta da relação entre as taxas brancas e as taxas negras. Assim, em determinado ano, se a vitimização negra foi de 73,0%, significa que, proporcionalmente, morreram 73,0% mais negros que brancos. Em valor zero indica que morrem proporcionalmente o mesmo número de brancos e de negros. Valores negativos indicam que morrem, proporcionalmente, mais brancos que negros.

Gráfico 3 - Moradias adequadas segundo cor ou raça do chefe do domicílio e localização do domicílio (Brasil, 2001 e 2012) em (%).



Fonte: IPEA, SEPPPIR, 2014.

No gráfico 3, ficam evidentes as desigualdades no que concerne a moradia adequada da população, embora seja válido mencionar o aumento no percentual de negros residentes em moradias adequadas no período de 2001 a 2012 nas regiões urbanas metropolitanas. Contudo, houve um crescimento muito acentuado da população residente em áreas urbanas não metropolitanas. Os habitantes das regiões metropolitanas, em tese, têm maior probabilidade de residir em moradias adequadas. Porém, vale mencionar que apenas 50,8% das moradias se encontravam em condições adequadas em 2012, contra 33,7% em 2001, segundo os critérios do IBGE, como explicou o levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2014.

Além das situações apresentadas relativas às condições sociais e econômicas, a população negra sofre com a discriminação e preconceito, expressos também na esfera cultural. Uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mostrou a sub-representação dos negros no cinema brasileiro, no período de 2002 a 2012. O estudo partiu da análise de um *corpus* composto por filmes brasileiros que tiveram maior bilheteria no país no período supracitado, e verificaram-se distribuição das funções de direção, roteirização e atuação, de acordo com as variáveis cor e gênero. Os dados são bem expressivos no que concerne a representatividade dos negros no cinema. No que tange ao cargo de direção, 97% são de cor branca, 1% de cor amarela e 2% de cor preta ou parda (negros). A mesma situação acontece com a função de roteirista, onde os brancos representaram 93% dos profissionais. Outro fator verificado foi que os cargos eram

ocupados majoritariamente por indivíduos do sexo masculino, o que mostra a desigualdade presente na nossa sociedade também em relação ao gênero.

Ademais, ao correlacionar as variáveis cor e gênero, as disparidades se encontram num patamar mais acentuado. Tanto na função de roteirista, quanto de direção, as mulheres estavam em minoria. Na verdade, as mulheres negras estavam praticamente excluídas nestas atividades. As roteiristas de cor parda representaram 3% e, no cargo de direção dos filmes de maior bilheteria, não foi verificada presença de mulheres negras.

O campo de interpretação é aquele que apresenta maior visibilidade e potencial para alcançar o público. O estudo do GEMAA constatou que 80% dos personagens principais eram de cor branca e 20% eram de cor preta e parda. Ao comparar a cor e gênero dos personagens, a mulher negra era a mais excluída, representando apenas 4% papéis de destaque em filmes de grande bilheteria.

O mesmo instituto realizou uma pesquisa que propunha analisar a raça e o gênero dos personagens centrais das novelas produzidas pela Rede Globo de Televisão entre 1995 e 2014. Foram considerados como personagens centrais aqueles apresentados nas tramas principais das 101 novelas do período, segundo o site *Memória Globo*. A pesquisa apontou que, em média, as novelas globais possuíam 90% de personagens representados por atores/atrizes brancos e apenas 10% por pretos ou pardos. Um dado importante do estudo se refere aos cruzamentos entre as variáveis gênero e raça, onde há predominância de personagens mulheres (49,3% em média) nas novelas. Desse contingente, 44,7% das atrizes eram brancas e a média de atrizes pretas ou pardas não passou de 4,6%. No caso dos homens, os personagens brancos do gênero masculino representaram 45,3%, e os homens pretos e pardos eram apenas 5,4% do total. Quando se tratava dos protagonistas, os dados eram ainda mais alarmantes. Do total, 52% das novelas foram protagonizadas por atrizes brancas e 43% por homens brancos. Apenas 4% foram protagonizadas por mulheres não brancas e 1% por homens não brancos. As protagonistas não brancas foram representadas pelas atrizes Thaís Araújo e Camila Pitanga. Não houve no período uma novela com um protagonista masculino preto. A importância do estudo se revelou ao passo que a Rede Globo é uma emissora que possui grande abrangência e alcance ao público em geral e exerce uma força significativa na formação de opiniões, reforçando construções sociais.

Outra questão que elucida a desigualdade cultural é a maneira como o corpo e o cabelo crespo são percebidos na sociedade. Como bem apontou Nilma Lino Gomes (2003a), o corpo e o cabelo são aspectos tomados pela cultura na construção da beleza do negro/a na sociedade brasileira. Comumente vemos a adjetivação do cabelo negro como "ruim", e o cabelo do

branco é referido como um cabelo "bom". Para a autora, o cabelo do negro, visto como "ruim", é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como "ruim" e do branco como "bom" expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste (GOMES, N. 2003a). Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo.

A dimensão racial da desigualdade é perceptível nos dados apresentados, o que evidencia a necessidade de adoção de políticas públicas voltadas à melhoria das condições de vida da população negra, combate à discriminação e ao preconceito. Embora reconheçamos uma relativa melhora nas condições sociais desses sujeitos no decorrer dos anos, em especial no âmbito social e econômico, como demonstraram os dados da pesquisa, verificamos que as disparidades ainda persistem.

Os estudos contemporâneos mencionados nesta dissertação revelam as condições de vida da maioria da população negra da nossa sociedade e suas conclusões se aproximam de conclusões obtidas em estudos anteriores, em particular os da década de 1980, que mostravam que as desigualdades no Brasil eram ancoradas em aspectos raciais.

Os estudos desenvolvidos a partir da década 1980 eram concentrados na estratificação social e nos mecanismos de reprodução das desigualdades raciais, buscando explicá-las no contexto das transformações sociais e econômicas em curso. Hasenbalg (1979), Valle e Silva (1980) e Oliveira, Porcaro e Costa (1985) são exemplos de autores que desenvolveram pesquisas com de acordo com essa perspectiva.

Carlos A. Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva utilizavam dados demográficos e estatísticos que demonstravam as desigualdades raciais a partir do cruzamento de variáveis como cor, rendimento, entrada no mercado de trabalho e acesso ao ensino superior. Conforme apontou Hasenbalg e Silva (1990), os dados oficiais disponíveis sobre os níveis de instrução da população brasileira segundo a cor são extremamente convincentes para caracterizar a desigual apropriação das oportunidades educacionais por parte de brancos e não brancos e os efeitos acumulados da discriminação racial no âmbito da educação formal. "[...] Não só a taxa de analfabetismo dos não brancos é mais de duas vezes superior à dos brancos, como os membros desse último grupo contam com possibilidades sete vezes maiores de completar outros estudos universitários" (HASENBALG; SILVA, 1990, p.6).

Nessa mesma vertente, Lúcia Elena Garcia de Oliveira, Rosa Maria Porcaro e Tereza Cristina N. Araújo Costa realizaram o estudo intitulado *O lugar do negro na força de trabalho*, cujo objetivo era analisar a articulação entre raça e estratificação social, mediante a

análise das inserções dos grupos raciais, brancos, pretos e pardos na estrutura ocupacional. Ao analisar os dados da PNAD de 1976, as autoras concluíram que, mesmo quando conseguiam alcançar posições ocupacionais de maior prestígio social, os negros encontravam-se em situação econômica menos favorável que a dos brancos (OLIVEIRA; PORCARO; ARAÚJO, 1985).

Outro estudo importante, posterior, ocorreu na década de 2000, desenvolvido pelo pesquisador Ricardo Henriques, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, (IPEA). Henriques (2001) realizou uma análise da evolução das condições de vida das populações branca e negra, expressas em um amplo conjunto de indicadores socioeconômicos, identificando o perfil e a intensidade da desigualdade racial no Brasil na década de 1990. O estudo foi feito com base na análise de informações da PNAD e buscou contribuir para o diagnóstico da desigualdade racial no Brasil. Entre as questões avaliadas, o autor concluiu que, assim na educação e na pobreza, existiam de forma recorrente, desigualdades entre brancos e negros, com os negros sempre em desvantagem.

Tendo exposto os fatores que demonstram as desigualdades raciais no Brasil, cabe indagar: como se constituíram tais desigualdades? As desigualdades precedem a discriminação, o preconceito e o racismo, ou não? No próximo item, serão discutidos os aspectos que contribuíram para a construção do racismo existente na sociedade brasileira.

1.2 Aspectos socioculturais da construção do racismo

O reconhecimento do preconceito, da discriminação e da dimensão racial da desigualdade não é consensual. Existem resistências a tais questões e certa dificuldade no enfrentamento da dimensão racial da desigualdade no Brasil.

O contexto de desigualdade, de discriminação e preconceito quanto aos negros foi construído historicamente, assim como sua naturalização. A noção de raça em termos biológicos perdurou durante muito tempo no país, com concentração de estudos pautados nesta perspectiva no final do século XIX e do início do século XX. Tal noção sustentava a argumentação da valorização de uma raça sobre outra. As discussões referentes à supremacia entre raças foram fortalecidas pelo caráter científico que lhes era atribuído. Um dos representantes desta perspectiva foi Nina Rodrigues, professor de medicina da faculdade da Bahia, que foi considerado o primeiro pesquisador a estudar a influência africana de maneira

sistemática. Suas pesquisas foram realizadas no final século XIX. Afirmava que a inferioridade do africano se estabeleceu fora de qualquer dúvida científica. Skidmore (1976) argumentou que Nina Rodrigues era muito lido pelos que se interessavam seriamente pelo assunto racial, assim ganhando notoriedade.

As teorias racistas sustentavam que o negro era um problema para o país e, conseqüentemente, impedia o desenvolvimento do Brasil em comparação com nações europeias. A política do branqueamento seria a solução brasileira.

A concepção de branqueamento implicava uma série de pressupostos. Conforme explicou Seyferth (1985), seus autores acreditavam na desigualdade das raças, na incapacidade do negro se civilizar, na inferioridade genética das raças não brancas e, principalmente, numa seleção natural e social que conduziria a um povo brasileiro mais branco. Ou seja, acreditava-se que pela miscigenação haveria “naturalmente” uma sociedade mais clara, já que defendiam que o gene branco era mais forte. A esperança dos defensores desta perspectiva, assim como de boa parte da elite brasileira, era a possibilidade de uma população mestiça sadia cada vez mais branca, tanto cultural, quanto fisicamente (SKIDMORE, 1976).

O ideal de branqueamento da população tomou estatuto científico com o antropólogo João Batista de Lacerda. Sua tese repercutiu principalmente no I Congresso Universal de Raças, em Londres, no ano de 1911, quando ocupava o cargo de diretor do Museu Nacional. A concepção do branqueamento se apresentava como uma experiência eficaz e pacífica em comparação com a segregação que acontecia nos Estados Unidos:

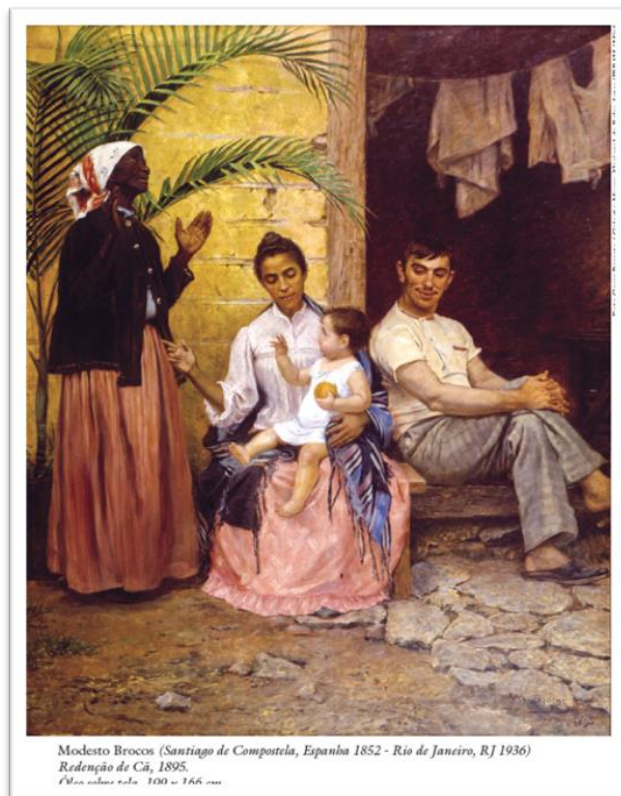
Exterminá-los é totalmente impossível e semelhante tentativa bradaria com ímpeto à consciência da humanidade. Deixá-los crescer é desenvolver-se sob a contínua pressão de outra raça, é um perigo futuro desencadear um cataclismo social formidável, com uma luta renhida e sangrenta entre as duas raças.

A solução única, mais consciente aos interesses nacionais e à tranquilidade do país, seria dispersá-los pelos territórios da União, e deixá-los ali assimilar-se às populações rurais, com leis de proteção e, garantias votadas pelo Congresso. Como bons trabalhadores rurais, os negros cooperariam para o progresso agrícola dos Estados Unidos. (LACERDA, 1912, p.22, apud SEYFERTH, 1985, p.85).

Na ocasião do Congresso Universal das Raças, foi lançada na França a publicação *Memória sobre os mestiços no Brasil*. Após a folha de rosto desta edição havia a reprodução do quadro de Modesto Brocos, que basicamente resumia a tese de Lacerda. A pintura exibia a imagem de uma mulher negra idosa de pé, com olhos voltados para o alto, como se estivesse agradecendo. Sentados estavam um homem branco e uma mulher mestiça com uma criança branca no colo (Figura 1). Como argumentou Seyferth (1985, p.87), “a sugestão do quadro é

clara: pela miscigenação na direção do tipo certo, em três gerações os traços negroides desaparecerão”.

Figura 1. Quadro de Modesto Brocos, a Redenção de Cã.



Fonte: CAMILO (2013).

Vale mencionar que o quadro de M. Brocos não foi elaborado para ilustrar o branqueamento, mas é uma imagem muito significativa da explicação de tal ideário. A obra denominada “*A Redenção de Cã*” era de 1895 e pertencia à Galeria da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro. No tocante às correntes sobre branqueamento, podemos inferir que tais

concepções já estavam no domínio popular quando Lacerda lhes concedeu estatuto científico em 1911.

É nitidamente observável a concepção racista de Lacerda. Para ele, os negros serviriam basicamente como trabalhadores rurais cuja força bruta era a sua principal qualificação. Além disso, Lacerda concebia que, com a miscigenação, os mestiços desapareceriam do Brasil em aproximadamente um século. Fora criticado por muitos brasileiros que consideravam um século ser muito tempo. Como Lacerda, Oliveira Viana, advogado e historiador também defendia o branqueamento. Escreveu sobre a miscigenação na década de 1920. Viana defendia que a população negra estava diminuindo e utilizava os dados do censo para comprovar a sua afirmativa. Argumentava que o Brasil estava em vias de atingir sua pureza étnica pela miscigenação.

A tentativa de transformar o Brasil numa sociedade branca fracassou. Desse modo retomou-se a questão do desenvolvimento futuro do Brasil e do caráter racial de sua identidade nacional. Em 1933, uma resposta foi oferecida pelo intelectual e teórico social Gilberto Freyre, com a publicação de *Casa Grande e Senzala*, que retomou o diálogo entre o Brasil e seus interlocutores do Atlântico Norte, mas agora em termos diferentes. Os proponentes do branqueamento tinham buscado europeizar o Brasil e torná-lo branco; Freyre, em contraste, aceitou que o Brasil não era nem branco nem europeu, e que nunca o seria (ANDREWS, 1997).

Freyre tinha uma visão do Brasil como uma democracia racial composta por “uma das uniões mais harmoniosas da cultura com a natureza e de uma cultura com a outra que as terras deste hemisfério já conheceu” (FREYRE, 1933 apud ANDREWS, 1997, p. 98). Andrews (1997) lembrou que essa união era simbolizada e corporificada pelos mulatos racialmente mistos, que Freyre considerava não como um estágio transicional na estrada que levava à brancura nacional, mas antes como o elemento mais caracteristicamente brasileiro da sociedade nacional.

A democracia racial era então concebida como uma “matriz cultural híbrida em que a mestiçagem, tanto biológica, como cultural, diluía quase que naturalmente as diferenças sociais, políticas e culturais atreladas às raças humanas” (GUIMARÃES, 2002, p. 280). Gilberto Freyre foi um dos principais representantes desta perspectiva. Seus escritos tornaram-se a base de uma nova ideologia semioficial propagada em declarações públicas, escolas e universidades, e na mídia nacional (ANDREWS, 1997).

Depois da Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) financiou um extenso projeto de pesquisa sobre o

Brasil e sua democracia racial, esperando encontrar *insights* que pudessem ajudar o resto do mundo a resolver os problemas do preconceito e da discriminação (HERINGER, 2000, p. 3.). Consistiam em estudos em diversas partes do país, com pesquisadores nacionais e estrangeiros, com o objetivo de mostrar ao mundo exemplos de cooperação entre as raças, como acontecia na sociedade brasileira. Nogueira (2006, p.288) apontou que os estudos foram distribuídos da seguinte forma: Charles Wagley (1951) estudou a situação racial de uma comunidade rural da Amazônia enquanto discípulos seus se incumbiram de analisar o mesmo aspecto da vida social com relação a comunidades rurais situadas no “sertão” na região montanhosa do Brasil central e no Recôncavo baiano; Thales de Azevedo (1953) tratou da mobilidade vertical (a ascensão social) de elementos de cor, na cidade do Salvador; René Ribeiro estudou a “situação racial” do Nordeste; Costa Pinto (1953) procedeu a estudo análogo, com relação ao Distrito Federal; e, em São Paulo, Roger Bastide e Florestan Fernandes (1953) realizaram uma pesquisa, com referência à capital do estado, onde Virgínia Bicudo (1953-1954) e Aniela Ginsberg (1954) também procederam ao estudo de importantes aspectos da questão; e Oracy Nogueira (1954) incumbiu-se de analisar a situação racial num município do interior do estado de São Paulo.

Os estudos, porém, revelaram que não havia a suposta democracia racial (embora não mencionada nestes termos) como descrita por Freyre. Os pesquisadores do Projeto UNESCO destacaram a existência preconceito racial no Brasil, como asseveraram Bastide e Fernandes (2008).

A existência de um preconceito racial contra os negros e mulatos foi constatada. As opiniões variam grandemente da tolerância relativa à intolerância relativa; a liberdade de atitudes e, num grau menor, a de comportamento são relativamente grandes; as normas sociais são antes diretivas que compulsórias. A igualdade de oportunidades é largamente aceita, as relações casuais são largamente toleradas, mas as ligações íntimas com pessoas de cor não são vistas com bons olhos. Os mulatos sofrem geralmente menos discriminação que os negros, mas uma reduzida minoria prefere negros a mulatos (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 301-302).

Os estudos financiados pela UNESCO evidenciaram algo que a população negra já sentia e era demandado pelas organizações negras. O que era negado pelos intelectuais, em sua maioria, brancos, tomou comprovação científica pelos estudos patrocinados pelo Projeto UNESCO.

Os princípios mais importantes da ideologia da democracia racial são a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais entre brancos e negros (HASENBALG, 2005, p.

251). Essa ideologia se faz presente no senso comum, mas não somente, e pode ser verificada nas afirmativas de que o povo brasileiro não é preconceituoso, ou que é não é racista, como apontou uma pesquisa divulgada pelo Jornal Correio Braziliense, em março de 2014, mostrando que, apesar de 92% dos brasileiros acreditarem que há racismo no país, somente 1,3% se considera racista. Então, quem é racista no nosso país?

O racismo existe sim na nossa sociedade e é sentido pela população negra de nosso país cotidianamente. Combater o preconceito, discriminação e racismo têm sido uma das metas dos movimentos negros brasileiros através da proposição de medidas que oportunizem a construção de sociedade mais justa, com igualdade de condições independente da cor ou raça.

1.3 Movimentos negros e a demanda por ações afirmativas

Podemos considerar como movimento negro todas as entidades ou indivíduos que lutaram e lutam pela sua liberdade, e desenvolvem estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a sua conquista dos direitos fundamentais na sociedade (SILVA, 2002, p.140).

Para Domingues (2007, p. 101), movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular, os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.

O movimento de reivindicações das lideranças negras ocorreu de formas distintas ao longo dos anos. Os primeiros movimentos negros organizados aconteceram no início do século XX. Mesmo estando libertos da escravidão os negros não tiveram garantias de direitos, vivendo em condições marginalizadas, fosse politicamente, em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e a outras formas de participação política, fosse social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da política do branqueamento, fosse ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus (ANDREWS, 1997).

Os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial no Brasil, criando inicialmente grupos (grêmios, clubes ou associações), em

alguns estados da nação, com propósito de reverter o quadro de marginalização da população negra. Esses grupos⁶ realizavam atividades de cunho assistencialista, recreativo e/ou cultural e agregavam um número significativo de negros (DOMINGUES, 2007).

Outro dado importante foi a constituição de uma imprensa formada por negros, onde eram publicados jornais para tratar de questões no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Um dos principais jornais desse período foi o *Clarim da Alvorada*, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar. Até 1930, contabiliza-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo (DOMINGUES, 2007).

Nilma Lino Gomes (2012) destacou que a imprensa negra rompeu com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, pois informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época.

Fundada em 1931, em São Paulo, a Frente Negra Brasileira (FNB)⁷ foi uma entidade negra de grande importância no país, principalmente pelo seu caráter político e articulação nacional. Promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava também a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período (GOMES, 2012; SANTOS, 2007; DOMINGUES, 2007).

A FNB tinha filiais (delegações) nos Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia, conseguindo converter os movimentos negros brasileiros em movimento de massa. Chegou a se constituir em um partido político em 1936, porém, com a instauração da ditadura do Estado Novo, em 1937, a Frente Negra Brasileira, assim como todas as demais organizações políticas, foi extinta.

⁶ Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor;⁶ em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918).⁷ Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente (DOMINGUES, 2007, p.103).

⁷ Domingues (2007, p.107) lembrou que outras entidades floresceram com o propósito de promover a integração do negro à sociedade mais abrangente, dentre as quais destacam-se o Clube Negro de Cultura Social (1932) e a Frente Negra Socialista (1932), em São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro, a Legião Negra (1934), em Uberlândia/MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador.

No período pós década de 1945 uma nova fase dos movimentos negros foi instaurada. Um dos principais agrupamentos dessa época foi a União dos Homens de Cor. Também intitulada *Uagacê* ou simplesmente UHC, foi fundada por João Cabral Alves, em Porto Alegre, em janeiro de 1943. Ela possuía representantes nos estados Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná. Em linhas gerais, sua atuação era marcada pela promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais (DOMINGUES, 2007).

Outro agrupamento importante foi o Teatro Experimental do Negro (TEN)⁸, fundado no Rio de Janeiro, em 1944, que tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança. A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo oferecendo cursos de alfabetização e investindo em atividades culturais. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação anti-discriminatória para o país. O TEN foi praticamente extinto em 1968, quando seu principal dirigente, Abdias do Nascimento, partiu para o autoexílio nos Estados Unidos (DOMINGUES, 2007).

Após o golpe militar de 1964, houve uma desmobilização dos movimentos negros. Seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil. Santos (2007) afirmou que a desarticulação dos movimentos foi reforçada pelo mito da democracia racial, pois estava difundido amplamente no imaginário social brasileiro a ideologia de que havia uma harmonia racial entre negros e brancos, sendo desnecessárias, portanto, lutas explícitas contra a discriminação racial e o racismo, por meio de organizações ou entidades negras. No final dos anos de 1970, várias entidades do movimento negro se articularam e fundaram uma organização com abrangência nacional e caráter político explícito. No dia 18 de junho de 1978, aconteceu em São Paulo uma reunião com diversos grupos e entidades negras (Centro de Cultura e Arte Negra-CECAN, Grupo Afro-Latino América, Câmara do Comércio Afro-Brasileiro, Jornal Abertura, Jornal Capoeira e Grupo de Atletas e Grupo de Artistas Negros). Nesta reunião,

⁸Além da União dos Homens de Cor e do Teatro Experimental do Negro, Domingues (2007) informou outras ações como o Conselho Nacional das Mulheres Negras, em 1950. Em Minas Gerais, foi criado o Grêmio Literário Cruz e Souza, em 1943; e a Associação José do Patrocínio, em 1951. Em São Paulo, surgiram a Associação do Negro Brasileiro, em 1945, a Frente Negra Trabalhista e a Associação Cultural do Negro, em 1954, com inserção no meio negro mais tradicional. No Rio de Janeiro, em 1944, ainda veio alume o Comitê Democrático Afro-Brasileiro – que defendeu a convocação da Assembleia Constituinte, a Anistia e o fim do preconceito racial –, entre muitos outros grupos dispersos pelo Brasil.

decidiu-se criar o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), e a primeira atividade da nova organização foi um ato público em repúdio à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e em protesto à morte de Robson Silveira da Luz, trabalhador e pai de família negro, torturado até a morte no 44º Distrito de Guaianases (SANTOS, 2007). Na 1ª Assembleia Nacional de Organização e Estruturação da entidade, no dia 23 de julho, foi adicionada a palavra Negro ao nome do movimento, passando, assim, a ser chamado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial /MNUCDR. Posteriormente seu nome foi simplificado para Movimento Negro Unificado/ MNU (DOMINGUES, 2007).

Domingues (2007) apontou que o nascimento do MNU significou um marco na história da organização da população negra do país, pois desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional, e, ao mesmo tempo, articulou a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade com intuito de contestar a ordem social vigente e, simultaneamente, promover a denúncia pública do problema do racismo.

A partir de 1988, ano da promulgação da nova Constituição e do centenário da abolição da escravatura, as lideranças negras começaram a desenvolver trabalhos na área de defesa dos direitos civis dos negros, principalmente aqueles garantidos pela nova carta, que tornou os preconceitos de raça ou de cor crime inafiançável e imprescritível (GUIMARÃES, 2003a, p. 249). A partir de então, outras questões passaram a ser discutidas; e em especial passaram a defender medidas que melhorassem o nível de escolarização dos negros através de ações afirmativas, tendo como exemplos experiências internacionais como a dos Estados Unidos. A demanda por ações afirmativas representou uma importante guinada na pauta de reivindicação dos negros brasileiros, dando início a uma era de luta contra as desigualdades sociais do país, vistas agora como raciais, para além do combate à discriminação e ao preconceito.

Algumas ações foram muito significativas e representativas das novas demandas dos movimentos negros, que ganharam maior visibilidade desde a década de 1990, com participações em encontros com o governo brasileiro, como por exemplo, no *Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos*, em 1996, passando a questão racial a fazer parte da agenda política nacional (SANTOS, 2007).

A Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em Brasília no dia 20 de novembro de 1995, foi outro um marco importante na

trajetória desses movimentos. Na ocasião, foi entregue ao presidente da República o Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial contendo propostas de ações afirmativas para educação superior e mercado de trabalho (GOMES, 2012).

Nessa trajetória, tem especial destaque a participação do movimento negro na preparação e durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, na África do Sul em 2001. A preparação contou com a participação de ativistas dos movimentos negros em conferências pré-temáticas em diferentes partes do Brasil. Peria (2004) sinalizou que o processo preparatório ganhou força à medida que a conferência mundial se aproximava. Durante os meses de junho e julho de 2001, reuniões preparatórias tiveram lugar em quase todos os estados do país. A maioria destas reuniões, assim como três seminários regionais (que ocorreram em 6 de novembro, em São Paulo, 10 de novembro, em Belém, e 20 de novembro, em Salvador), foi parcialmente financiada pelo governo federal.

Sobre o processo preparatório para Durban, Trapp (2014) afirmou que pelo menos três eventos foram cruciais para os Movimentos Negros do Brasil: *A Conferência Regional das Américas*, realizada em dezembro de 2000, em Santiago do Chile, as *Conferências Preparatórias para Durban* (PREPCONS), reunidas ao longo de 2000 e 2001, em Genebra, e a *Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância*, realizada na cidade do Rio de Janeiro em julho de 2001 e principal evento preparatório no Brasil para Durban, em que se elaborou o *Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Intolerância*, a chamada *Carta do Rio*. Vale ressaltar que no documento havia propostas de estabelecimento de cotas para negros nas universidades e de estabelecimento de cotas para negros nos concursos públicos (MOURA; BARRETO, 2002, p. 78 apud SANTOS, 2007, p. 194).

Na ocasião da Conferência de Durban, além da delegação oficial do Brasil, também compareceram representantes de organizações não governamentais. Telles (2003) estimou que ativistas representando organizações e entidades do Movimento Negro formavam a grande maioria deste grupo (150-200 pessoas). Trapp (2014) destacou que a importância da delegação brasileira pode ser mensurada pela escolha de Edna Roland, à época pertencente à ONG *Fala Preta*, como relatora da Conferência. O simbolismo da presença de Roland na relatoria refletia a posição de destaque que tanto as ONGs negras quanto o Brasil vinham adquirindo na cena antirracista global naquele contexto.

Como apontou Gomes (2012), ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país

e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho.

As ações dos movimentos negros também influíram em mudanças internas na estrutura do Estado, como, por exemplo, na criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003 (GOMES, 2012). Na mesma esfera, em 2004, foi criada, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Com avanços, limites e tensões, a reivindicação histórica de articulação entre direito à educação e diversidade provindas dos movimentos sociais e, particularmente, do movimento negro ganha visibilidade na estrutura organizacional deste Ministério.

De fato, há que se considerar a participação dos movimentos sociais, em especial, dos movimentos negros no combate às desigualdades de cunho racial, à discriminação e ao preconceito. As relações raciais tiveram maior destaque na agenda política por conta da atuação de tais grupos e lideranças negras, mas não somente. Incluem-se neste processo a mobilização intensa de ONGs e de outros movimentos sociais, assim como de setores do governo, da academia, da mídia, de fundações e organizações internacionais. Certamente, com as reivindicações dos movimentos sociais negros e as evidências demonstradas nos estudos citados ficou cada vez mais difícil ignorar as desigualdades no que se refere às condições de vida de grande parte da população negra. Dessa forma, na esfera governamental, coube implantar políticas públicas na tentativa de superar tais disparidades e, em especial, medidas mais urgentes, como é o caso das ações afirmativas.

2 AÇÕES AFIRMATIVAS

As políticas de ações afirmativas mobilizaram bastante a opinião pública, principalmente, no que tange o acesso ao ensino superior pela modalidade de cotas para negros. Embora seja pautada no objetivo de melhoria de vida de parte da população, tem sido alvo de polêmicas em torno da necessidade ou não de sua implantação, constitucionalidade, justiça, entre outros fatores. Antes de discorrer a respeito das tensões e potencialidades das ações afirmativas, abordaremos algumas definições sobre o tema e algumas experiências internacionais até irmos ao encontro dessa política na sociedade brasileira e, de modo especial, dos debates que aconteceram com a inclusão desta política no âmbito educacional. As ações afirmativas adquiriram um novo caráter a partir da Lei 12.711/12 que prevê obrigatoriedade das cotas nas instituições federais de ensino de nível médio e superior. Interessa saber como as cotas foram sendo significadas até chegar à efetivação desta legislação, que abrange também o Colégio Pedro II.

As definições acerca das políticas afirmativas, embora se distingam em alguns pontos, possuem um ponto comum que é o combate à discriminação e ao preconceito e a busca pela igualdade. Segundo Joaquim B. Barbosa Gomes, ações afirmativas se definem nos seguintes termos:

Consistem em políticas públicas e (também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional de igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados, e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade (GOMES, 2001, p. 6).

Favorecer um determinado grupo, procurando alcançar a igualdade material e possivelmente uma melhoria nas condições de vida desses grupos, não deve ser entendido como o propósito único das ações afirmativas. Significam também a possibilidade de aumentar o número de membros de um grupo sub-representado em posições sociais de alto relevo. Nesse sentido, Thomas E. Weisskopf (2008) chama atenção para o seguinte aspecto:

Políticas de ação afirmativa devem ser compreendidas não como um ataque frontal às graves desigualdades socioeconômicas, mas como uma tentativa de aumentar a integração dos estratos mais altos da sociedade por meio da ampliação do acesso a posições sociais desejadas a membros de comunidades menos favorecidas e sub-representadas. Esse tipo de integração com a elite de uma sociedade auxilia na

geração de uma série de benefícios incluem: maior legitimidade do sistema político, melhor desempenho das funções que requerem familiaridade com a compreensão de comunidades menos favorecidas; maior justiça no acesso a recursos e empregos; e maior motivação para jovens de comunidades para se esforçarem a melhorar seu futuro (WEISSKOPF, 2008, p. 35).

Flávia Piovesan (2005), ao discutir sobre as ações afirmativas na perspectiva dos direitos humanos, descreve-as como medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, mulheres, entre outros grupos. Para a autora, tais medidas são importantes por assegurarem a diversidade e a pluralidade social e acrescenta que “constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. Por meio delas transita-se da igualdade formal substantiva para a igualdade material e substantiva” (PIOVESAN, 2005, p.124).

Concordando com Feres Júnior & Zoninsein (2008), as ações afirmativas devem ser entendidas como um instrumento específico necessário para mobilizar a sociedade brasileira em torno de três objetivos complementares de transformação: equidade distributiva, crescimento econômico e construção de uma nação democrática (FERES JÚNIOR; ZONINSEN, 2008, p. 23). Portanto, a ação afirmativa deve permitir que a sociedade reconheça e enfrente parte dos seus mecanismos estruturais de exclusão e desigualdade.

2.1 Ações afirmativas: modalidades e experiências internacionais

As ações afirmativas apresentam diferentes modalidades e variam de acordo com o público-alvo que pretendem atingir, entre outros aspectos. Podemos mencionar modalidades como o incremento da contratação e da promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação, por via de metas, cotas, bônus ou fundos de estímulo; bolsas de estudo; empréstimos e preferência em contratos públicos; determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e outros âmbitos; reparações financeiras; distribuição de terras e habitação; medidas de proteção a estilos de vida ameaçados e outras políticas de valorização identitária (GEMAA, 2013).

Nos diferentes países em que foram implantadas as ações afirmativas, houveram desenhos diferenciados. O quadro 1 demonstra o recorte de países que adotaram algum tipo de ação afirmativa.

Quadro 1 - Experiências internacionais com algum tipo de ação afirmativa.

Países	Ano de Implantação	Tipo de sistema	Beneficiários	Âmbitos de aplicação
Índia	Estabelecida em constituição a partir de 1948	Cotas	Intocáveis (<i>dalits</i>), tribais (<i>adivasis</i>) e outras castas desprivilegiadas (“ <i>other backward classes</i> ”).	Empregos públicos, promoções no emprego público, universidades e assentos parlamentares.
Estados Unidos	A partir de 1961	Bônus e fundos de estímulo à contratação de negros	Negros	Universidades e escolas públicas, empresas públicas e privadas e em contratos governamentais.
Malásia	A partir de 1971	Cotas, bolsas, financiamentos.	Malaios (<i>bumiputra</i>)	Setor público, contratos governamentais, companhias privadas com participação pública e universidades públicas.
Irlanda do Norte	Desde 1989	Metas, ações legais de representação (como interferir na maneira como as empresas contratam e promovem seus trabalhadores, propagandas, treinamento, punições etc.).	Grupos religiosos sub-representados.	Emprego e promoção no emprego
África do Sul	A partir de 1993	Cotas, financiamentos e metas de inclusão.	Negros (africanos, “ <i>coloureds</i> ” e indianos), mulheres e deficientes físicos.	Serviço público, instituições semi-estatais, universidades públicas.

Fonte: GEMAA, 2015.

A Índia foi pioneira na implantação das ações afirmativas. Como assinalou Carvalho (2011), quem instituiu o sistema de cotas foi o intelectual indiano Bhimrao Ramji Ambedkar, líder dos *dalits*, ou intocáveis da Índia, que, desde a década de 1920, lutou contra a desigualdade do sistema de castas do seu país. Weisskopf (2008), ao relatar a experiência das ações afirmativas na Índia, explicou que logo após a independência, em 1947, a nova

constituição nacional firmou as bases da estrutura legal das atuais políticas de ação afirmativa indianas.

Weisskopf (2008) também destacou que, na Índia, desde o começo, as ações afirmativas tomaram forma de reservas, ou seja, posições ou assentos reservados, onde os candidatos podem obter acesso sem competir com candidatos não contemplados pela política. A definição do tamanho da cota depende da proporção do grupo contemplado em relação ao total da população indiana. O autor ainda ressaltou que as vagas reservadas para as principais posições não eram totalmente preenchidas, em virtude de falta de qualificação mínima dos candidatos para ocuparem os cargos.

Embora existam tais limitações, Weisskopf (2008) assevera que a implementação das ações afirmativas na Índia tem sido ampla, atingindo um maior número de esferas sociais e uma maior proporção da população. Ainda ressaltou a intervenção governamental na política, com destaque para o funcionalismo público e nas instituições de ensino, em que as reservas de vagas são obrigatórias em quase todos os processos seletivos. Embora no setor privado não ocorra da mesma forma, a abrangência do setor público na Índia é bem grande, o que abarca um número maior de favorecidos pelas políticas afirmativas.

Nos Estados Unidos, as políticas de ação afirmativa tiveram início nos anos 1960, em resposta ao movimento social dos direitos civis, promovido na década anterior pelos afro-americanos. “É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra” (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

A expressão "afirmativa" foi utilizada pela primeira vez nos Estados Unidos (GOMES, 2001; MEDEIROS, 2005), num decreto presidencial, a *Executive Order* 10.925, de 6 de março de 1961, com a assinatura do então presidente norte-americano John F. Kennedy. Entretanto, Guimarães (2009b, p. 170) alertou sobre a existência de tais medidas já em meados da década de 1930, nos EUA. De acordo com autor, a primeira referência à ação afirmativa apareceu, com o sentido atual, na legislação trabalhista de 1935 (*The 1935 National Labor Relations Act*). Essa lei previa que “um empregador que fosse encontrado discriminando contra sindicalistas ou operários sindicalizados teria que parar de discriminar e, ao mesmo tempo, tomar ações afirmativas para colocar as vítimas nas posições onde elas estariam se não tivessem sido discriminadas”.

As políticas de ação afirmativa nos Estados Unidos são definidas como uma vantagem adicional (*boost*), dando ao favorecido por esse sistema maior competitividade em processos

seletivos unificados e universais (WEISSKPOF, 2008). O sistema de cotas também foi uma modalidade de ação afirmativa implantada nos Estados Unidos que causou muitas discussões, na Suprema Corte americana, por conta do caso *Bakke versus* Universidade da Califórnia, em 1977, em que um estudante reprovado no ingresso ao curso de Medicina processou a universidade por não ser admitido na instituição em dois processos seletivos. O Tribunal Superior do Estado ordenou à faculdade que o matriculasse, além de proibir as universidades da Califórnia de incluir o critério raça nas futuras decisões de admissão dos estudantes. Posteriormente, após uma demorada disputa, a Universidade da Califórnia pôde retomar seu sistema de discriminação positiva para negros (CARVALHO, 2011).

Tanto nos Estados Unidos, como na Índia, as políticas afirmativas acontecem no mercado de trabalho e na dimensão educacional, sobretudo no ensino superior. Como foi relatado anteriormente, o governo indiano tem sido mais intervencionista no que tange a implantação das ações afirmativas. Nos Estados Unidos, em especial no mercado de trabalho, as políticas de ação afirmativa são adotadas por líderes empresariais com o propósito de aumentar a representação das minorias no ambiente de trabalho. Em relação à educação, as ações afirmativas são resultado menos de imposição ou pressão estatal do que de ações voluntárias descentralizadas. Muitos administradores de instituições públicas e privadas aderiram ao objetivo de aumentar a representação de minorias (WEISSKPOF, 2008).

Na Malásia, temos um exemplo de como as cotas constituem uma política, por definição, provisória. A adoção das ações afirmativas neste país aconteceu a partir de 1971 para os *bumiputras*. O governo pôs em prática um complexo sistema de cotas denominado *Leis de Bumiputra*, no contexto da Nova Política Econômica (WEDDERBURN, 2005). Apesar de constituírem um grupo majoritário no país, os malaios estavam excluídos das posições de poder e de riqueza nacional, que estavam concentradas nas mãos das maiorias chinesa e indiana. Semelhantes às cotas na Índia, as reservas de vagas para os bumiputra incluíam acesso privilegiado à educação e ao serviço público, dentro de um plano nacional de metas de desenvolvimento econômico e social (CARVALHO, 2011). Como resultado da intervenção do Estado, este segmento perderia seus privilégios num espaço de três décadas, êxito que motivou o governo a, em 2003, pôr fim às cotas do bumiputra em favor da etnia malaia, ou seja, se constituía na Malásia uma relativa igualdade étnica aceitável.

Na África do Sul, as cotas foram implantadas no fim do período do regime *apartheid*, objetivando reparar a forte e histórica exclusão dos negros. Como descreveu Guimarães (2009b, p. 219), o racismo existente naquela região foi instituído em doutrina de Estado, regulando por completo as relações sociais, bem como a vida econômica e política da

população. Com o término do sistema de *apartheid* (1990), o país colocou em prática diversas leis que tinham como objetivo reverter os quadros de desigualdade dessas populações, bem como aumentar o percentual de negros como proprietários ou gerentes de negócios, visando melhorar a distribuição do poder econômico (CRUZ, 2009).

Conforme apresentaram Kristina Bentley e Adam Habib (2013), a implantação da reparação pelo governo sul-africano envolveu três elementos distintos: a) uma quantidade significativa de legislações genéricas e específicas foi aprovada para abordar a discriminação de raça, gênero e de deficiência; b) tal legislação foi acompanhada pelo estabelecimento de uma infraestrutura institucional para promover o plano de reparação; criaram-se várias instituições do mercado de trabalho para facilitar a negociação coletiva, promover condições mínimas de trabalho, a igualdade de emprego e coordenar diversas iniciativas de formação profissional; c) injetou-se uma quantidade considerável de recursos financeiros para que o plano de reparação avançasse. Em relação aos recursos financeiros, Bentley e Habib (2012) destacaram algumas iniciativas:

- 1) As instituições do *Black Economic Empowerment* (BEE-Empoderamento Econômico Negro) fornecem doações e empréstimos do cofre público para negros e outros grupos desfavorecidos, tendo em vista diversificar a propriedade e os perfis das empresas sul-africanas.
- 2) O sistema nacional de bolsas de estudo fornece recursos aos estudantes para permitir um aumento no ingresso de grupos historicamente desfavorecidos à universidade e às instituições de ensino superior.
- 3) Subsídios de habitação são direcionados para tratar da falta de moradia de grupos específicos.
- 4) Aumentou-se o orçamento do bem-estar para que possa ser estendido e igualado em todos os grupos raciais.

Todos esses recursos provindos de diferentes setores do governo sul-africano serviram para a implementação da legislação de reparação e transformação.

Na Irlanda do Norte temos um exemplo de ação afirmativa sem viés racial. Lá, essas medidas são destinadas a católicos e protestantes com objetivo de combater a discriminação no emprego relacionada à religião. Adotado em 1989 com a promulgação do *Fair Employment Act*, posteriormente modificado pela *Fair Employment and Treatment Order*, de 1998, o programa tem como objetivo assegurar a igual participação desses dois grupos no

mercado de trabalho e reduzir as taxas de desemprego dos católicos, duas a três vezes superiores às dos protestantes (GEMAA, 2011).

Manuela Tomei (2005), na ocasião de seu estudo para a Organização Internacional do Trabalho (OIT), acerca das ações afirmativas no mercado de trabalho, em diversos países, apontou que, na Irlanda do Norte, a *Fair Employment and Treatment Order* (Instrução para Emprego e Tratamento Justos), de 1998, continha disposições relativas tanto à ação afirmativa como a acordos para eliminar a discriminação no emprego com base na religião. Segundo essa instrução, empregadores dos setores público e privado com mais de 10 funcionários devem monitorar anualmente a composição religiosa da sua mão-de-obra e informar a *Fair Employment Commission* (Comissão para o Emprego Justo).

Além dos países mencionados acima, Jocélio Teles dos Santos (2012) apontou outras experiências internacionais com políticas de ação afirmativas, a saber: Bósnia – em cargos políticos, as mulheres devem estar representadas com um percentual mínimo de 29%; China – cotas para representação de minorias na Assembleia Nacional, em Pequim, e cotas para minorias ingressarem nas universidades; Macedônia – minorias, como os albaneses, têm cotas para acesso a universidades do Estado e no serviço público; Nova Zelândia – indivíduos descendentes de grupos polinésios e indígenas maori têm acesso preferencial para cursos universitários e bolsas; Indonésia – programa de ação afirmativa dirigido para grupos nativos que migraram para o país; Eslováquia – ação afirmativa para indivíduos de grupos raciais ou minorias.

As experiências internacionais mostram, portanto, as múltiplas possibilidades de implantação das políticas de ações afirmativas, que acontecem com recorte racial, mas não somente. Também nos informam a existência de um esforço da comunidade internacional em combater as diferentes formas de preconceito, discriminação e, sobretudo, as desigualdades delas decorrentes.

2.2 Ações afirmativas no Brasil

A primeira ação afirmativa na esfera educacional, no país, ocorreu no final da década de 1960, por meio da Lei 5.465/1968, conhecida como Lei do Boi (GOMES, J., 2003). A referida legislação estabelecia, em todas as universidades públicas que ofereciam cursos de Agronomia e Veterinária, garantia de 50% das vagas para agricultores ou filhos destes,

proprietários ou não de terras, que residissem na zona rural, e 30% aos que residissem em locais sem escolas de ensino médio.

Em termos constitucionais, temos decretos desde a década de 1943 que atribuem tratamento diferenciado a determinados grupos. Valentim (2012, p.77) cita algumas destas legislações que são expostas no quadro 2:

Quadro 2 – Legislação e ação afirmativa no Brasil – Normas infraconstitucionais.

Decreto/ Lei	Descrição
Decreto-Lei n. 5452/43 (CLT)	Prevê, em seu art. 357, cota de dois terços de brasileiros para empregados de empresas individuais ou coletivas. Art. 373-A dispõe sobre a adoção de políticas destinadas a corrigir as distorções responsáveis pela desigualdade de direitos entre homens e mulheres.
Lei n. 8112/90	Dispõe em seu art.5º, parágrafo 2º, cotas de até 20% para os portadores de deficiências no serviço público civil da União.
Lei n. 8213/91	Art. 93. Fixou cotas para pessoas com deficiência no setor privado.
Lei n. 8666/93	Dispõe em seu art. 24, inc. XX, sobre a inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de pessoas com deficiência.
Lei n. 9504/97	Em seu artigo 10, parágrafo 3º, cria cotas para mulheres nas candidaturas partidárias.
Lei. 10.678/03	Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da presidência da República e dá outras providências.

Fonte: Valentim (2012).

Embora a constituição previsse tratamento diferenciado a alguns grupos, como apontado acima, Moehleck (2002) alerta sobre a inexistência de políticas públicas com indicativo étnico-racial anteriores à década de 1960, e enumera alguns antecedentes do que hoje chamamos de ação afirmativa com recorte racial no país.

Em 1968, técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados negros (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda), como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho (SANTOS, 1999, p.222 apud MOEHLECK, 2002, p.204). Porém, tal legislação não chegou a ser elaborada. A primeira formulação de um projeto de lei com esse teor aconteceu na década de 1980, proposta pelo então deputado federal Abdias do Nascimento, que sugeriu uma ação compensatória que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação. Entre as ações, figuravam: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como

introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil (MOEHLECKE, 2002). Contudo, o projeto não contou com a aprovação do Congresso Nacional.

Como foi descrito acima, a adoção de políticas públicas de viés étnico racial não fazia parte da realidade brasileira. Contrariamente às experiências nacionais que já expusemos, as iniciativas para combater a desigualdade de forma mais efetiva partiam da sociedade civil, como, por exemplo, os cursos preparatórios para vestibulares. Segundo Moehleck (2002, p. 207), até o final dos anos 1990, ações voltadas à melhoria do acesso e permanência no ensino superior estavam restritas à sociedade civil. A autora ressaltou que essas atividades foram desenvolvidas por movimentos sociais, como o movimento negro, em parcerias com empresas privadas, entidades religiosas, ou por grupos de estudantes em universidades.

Um levantamento feito por Rosana Heringer (2001), no final da década de 1990 e início dos anos 2000, apontou experiências que vinham sendo desenvolvidas como estratégias de combate às desigualdades raciais no Brasil. O estudo revelou a predominância de iniciativas das organizações não governamentais (ONGs), ligadas principalmente aos movimentos negros. Mas também foi verificada uma significativa participação do poder público, sobretudo em âmbito local. Dentre o público-alvo destas ações, a autora destacou que a população negra era principal beneficiária, mas não somente. As iniciativas também contemplavam setores mais pobres da população e outros grupos vulneráveis como mulheres, jovens e portadores de deficiência. Outro elemento destacado pela pesquisa foi a predominância de atividades relacionadas ao campo da educação que aconteciam em diferentes modalidades, como capacitação de professores, atividades recreativas e oficinas culturais com crianças e adolescentes, e, principalmente, cursos pré-vestibulares.

Cunha (2012, p. 13) sinalizou que o Instituto Cultural Steve Biko (ICSB), fundado em 31 de julho de 1992, na Bahia, foi o pioneiro no país na implantação de curso pré-vestibular com foco nos estudantes afrodescendentes. Surgiu por iniciativas de estudantes e professores negros, com o objetivo de “fortalecer a luta contra o racismo através de uma ação concreta: colaborar com a entrada de jovens negros na Universidade” (ICSB, 1993, apud MOEHLECKE, 2000, p. 124). O nome Steve Biko dado a este instituto é uma homenagem ao advogado e intelectual sul-africano assassinado sob o regime do *apartheid* em 12 de setembro de 1978 em consequência das torturas sofridas na prisão (AGUIAR, 2006, p. 10).

Inicialmente, o curso era oferecido em local cedido pelo Diretório Central de Estudantes - DCE - da Universidade Federal da Bahia, e os instrutores eram voluntários. Tal iniciativa alcançou visibilidade pelos movimentos sociais e possibilitou a discussão e implantação de experiências semelhantes, como o Pré-vestibular para negros e

Carentes/PVNC, o Núcleo de Consciência Negra/NCN, da Universidade de São Paulo/USP - e Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes/EDUCAFRO (AGUIAR, 2006). Este último se destaca pela influência na implantação de políticas públicas.

O EDUCAFRO é uma instituição filantrópica, coligada à Ordem dos Franciscanos, que visa o acesso de afro-brasileiros e carentes às universidades privadas, mediante convênios para concessão de bolsas de estudo parcial ou integral, no caso das instituições privadas, e nas públicas, reserva de vagas ou cotas (NORÕES, 2011). Conta com uma rede de mais duzentos núcleos de pré-vestibulares comunitários, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, e desenvolve uma política de convênios com universidades privadas, visando à concessão de bolsas para estudantes egressos de seus cursos preparatórios (HERINGER; FERREIRA, 2009). A entidade se destaca por forte atuação no processo de inclusão social, chegando a inspirar a criação de políticas públicas importantes como o Programa Diversidade na Universidade e o PROUNI - Programa Universidade Para Todos (HERINGER; FERREIRA, 2009). A instituição também foi muito importante no processo de implementação das cotas na UERJ, como destacou Peria (2004). Líderes do EDUCAFRO reuniram-se com o governador da época, Anthony Garotinho para encorajá-lo a assinar a lei. Em 9 de novembro, o Governador Garotinho sancionou a lei de Amorim - lei n. 3.708. Tanto esta lei quanto outra anterior, n. 3.524, que reservava 50% das vagas da UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) para estudantes da escola pública, foram aplicadas ao vestibular de 2003 da UERJ e da UENF (PERIA, 2004).

As iniciativas dos movimentos sociais e de ONGs podem ser interpretadas como sinal do interesse de parte da sociedade civil por ações efetivas de promoção da igualdade. Guimarães (2009a) mencionou uma pesquisa realizada pelo instituto Datafolha, em 1995, a respeito das reservas de vagas para negros nas universidades e no emprego: dos 89,5% entrevistados, 49,2% eram favoráveis e 50,8% eram contrários. Contudo, do grupo que concordava com as cotas, o percentual dos que possuíam renda familiar até dez salários chegava a 55,6%. Os que tinham renda familiar mensal superior a 20 salários mínimos contabilizavam 31,6%. Guimarães (2009a), ao trazer à tona esses dados, quis mostrar que, antes da primeira intervenção governamental do então presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1996, na ocasião do seminário realizado em Brasília para discutir ações afirmativas e multiculturalismo, já havia, no Brasil, uma importante parcela da opinião pública, principalmente popular, favorável ao que viria a ser o sistema de cotas.

Guimarães (2009a) também sinalizou que, anteriormente à Conferência de Durban, em 2001, já havia um corpo discursivo tecido internamente que demandava por ações afirmativas e que justificava sua pertinência social, econômica e cultural ao Brasil.

As ações afirmativas de viés étnico-racial finalmente se efetivaram no Brasil como política pública após a Conferência de Durban. O programa de Durban atribuiu responsabilidade aos Estados, que deveriam atuar para combater a discriminação e o racismo, como relatado no art. 99:

Reconhece que o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata é responsabilidade primordial dos Estados. Portanto, incentiva os Estados a desenvolverem e elaborarem planos de ação nacionais para promoverem a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação para todos. Através, dentre outras coisas, de ações e de estratégias afirmativas ou positivas; estes planos devem visar à criação de condições necessárias para a participação efetiva de todos nas tomadas de decisão e o exercício dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais em todas as esferas da vida com base na não discriminação (ONU, 2002, p. 65).

Ademais, a Conferência de Durban, em suas recomendações, nos seus parágrafos 107 e 108, endossava a importância dos Estados adotarem ações afirmativas, enquanto medidas especiais e compensatórias voltadas a aliviar a carga de um passado discriminatório daqueles que foram vítimas do preconceito racial, da xenofobia e de outras formas de intolerância correlatas (PIOVESAN, 2008). Na ocasião, dados do Instituto de Pesquisa Economicamente Aplicada, IPEA, advindos de pesquisas do economista Ricardo Henriques (2001), demonstraram que as desigualdades no país tinham conotação racial e embasaram as reivindicações dos movimentos sociais presentes na conferência. Nesse contexto, o governo brasileiro reconheceu a existência de racismo no país e se comprometeu a combater as desigualdades raciais.

Como argumentou Heringer (2002, p. 8), a primeira vitória pós-Durban foi a possibilidade de dar maior visibilidade ao tema e à intensificação do debate sobre políticas de ação afirmativa. De fato, após a Conferência de Durban, acentuou-se o debate sobre a fixação de cotas para negros nas universidades públicas e a questão racial entra com força na agenda nacional. Em 2002, foi criado o Programa Nacional de Ações Afirmativas, que estabelecia medidas de incentivo à inclusão de mulheres, afrodescendentes e portadores de deficiência, como critérios de pontuação em licitações que beneficiavam fornecedores que comprovassem desenvolver políticas compatíveis com o programa. No mesmo ano, foi criado, pela Lei 10.558/02, o Programa Diversidade na Universidade, que estabeleceu a criação de bolsas de estudo e prêmios a alunos de instituições que desenvolvessem ações de inclusão no espaço

universitário, além de autorizar o Ministério da Educação a estudar, implementar e apoiar outras ações que servissem ao mesmo fim (PIOVESAN, 2008, p. 892).

A primeira universidade a adotar o sistema de cotas foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, por meio das Leis Estaduais 3.524/ 00 e 3.708/02 e seus decretos regulamentadores, que criaram as reservas de vagas voltadas aos alunos provenientes das escolas públicas e aos negros, respectivamente. Conforme apontado por Peria (2004) os deputados da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) aprovaram, em 2001, duas leis estabelecendo sistemas de cotas de admissão para as populações negra e parda (40%) e estudantes da escola pública (50%) em todas as faculdades de graduação da UERJ e da UENF.

Valentim (2012) argumentou que as ações afirmativas não surgiram como fruto de demandas da comunidade interna da UERJ:

Elas foram pensadas e conquistadas pela mobilização coletiva de atores sociais organizados fora da universidade, como Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO), o Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e parcela do movimento negro do estado do Rio de Janeiro, em articulação com os poderes executivo e legislativo do Estado. (VALENTIM, 2012, p. 91)

Contudo, as reações no interior da Universidade, na ocasião da implantação das cotas, foram diversas e as opiniões não eram consensuais, como abordado por Peria (2004). A autora apresentou os resultados de pesquisa interna realizada em 2001, coordenado pelo Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR), Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O estudo foi realizado entre estudantes da UERJ e demonstrava divergências quanto à questão da implementação das novas leis. Dos 2.328 estudantes entrevistados, aproximadamente a metade não era favorável às novas medidas. Os alunos, em torno de 57,6 %, declararam que a reserva para aos estudantes de escola pública era injusta, pois discriminava os estudantes de escolas particulares; a maioria também achava que este tipo de lei não funcionaria porque não tratava a questão da permanência dos estudantes, uma vez admitidos na UERJ. Peria (2004, p. 82), também mencionou que a pesquisa constatou que as opiniões sobre a lei que reservava vagas segundo cor/raça, também eram divididas: 42,6% dos estudantes entrevistados concordaram com as medidas que promoveriam o acesso de negros e pardos à educação superior, enquanto 57,4 discordavam.

Em relação aos funcionários, o resultado foi semelhante ao encontrado na pesquisa com os alunos. A maioria dos professores e demais servidores da universidade indicava que eles se opunham à maneira pela qual a lei de cotas tinha sido sancionada pela ALERJ e o

governo federal, e achava que um sistema de cotas era uma saída fácil para o Estado, que para eles deveria investir mais no ensino fundamental e no ensino médio (PERIA, 2004).

Embora as opiniões sobre a reserva de vagas na UERJ tenham sido motivo de controvérsias, o sistema implementado pela instituição serviu de exemplo para outras universidades que pretendiam adotar o sistema de cotas. O pioneirismo da UERJ abriu espaço para ampliar o debate acerca das desigualdades de viés racial no acesso ao ensino superior.

Outra universidade que aderiu ao sistema de cotas e foi objeto de críticas foi a Universidade de Brasília (UnB). O sistema implantado na instituição, em 2004, reservava inicialmente 20% das vagas para estudantes negros. As políticas de cotas vigorariam por um período de dez anos, quando seriam discutidos os impactos no alcance das metas de integração esperadas. Carvalho (2006) explicou que as cotas serviriam como uma medida emergencial destinada a acelerar a formação de uma elite acadêmica negra capaz de contribuir na formulação de novas políticas públicas que visem eliminar definitivamente o problema da desigualdade e da exclusão racial no Brasil.

Paiva (2013, p. 55) destacou que a “UnB saiu na frente das universidades federais e inovou com cotas somente para negros, sem estarem atreladas à escola pública e sem comprovação de renda”. Também foi alvo de controvérsia, entre outros aspectos, por conta da exigência da fotografia dos candidatos no processo de seleção.

A adoção das ações afirmativas na modalidade de cotas mobilizou bastante a opinião pública e o debate foi carregado de dilemas e tensões. Houve resistência, de modo especial por parte de intelectuais da academia, bem como da mídia, que reagiram ao sistema de cotas com diferentes argumentos.

Uma questão que foi muito debatida refere-se à discussão acerca da igualdade formal *versus* igualdade material. Na perspectiva da igualdade formal, segundo a concepção do liberalismo clássico, entendia-se que o Estado deveria se abster de quaisquer intervenções na vida econômica e social. Sergio Abreu (2008) argumentou que, a partir do momento em que foram abolidos os privilégios de nascimento, cada cidadão poderia desenvolver livremente as suas aptidões segundo as suas qualidades pessoais. Estaria assim garantida a igualdade de oportunidades. “A igualdade material, por outro lado, não corresponde apenas a uma proclamação de uma igualdade jurídica, mas sim a uma igualdade de condições (ABREU, 2008, p. 332).”

Hélio Silva Júnior (2012), destacando o caráter positivo da igualdade formal, afirmou que este princípio confere ao Estado o dever de se esforçar para favorecer a criação de condições que permitam a todos beneficiarem-se da igualdade de oportunidades e eliminem

qualquer fonte de discriminação direta ou indireta. A isto, segundo o autor, dá-se o nome de ação afirmativa, compreendida como um comportamento ativo do Estado, em contraposição à atitude negativa, passiva, limitada à mera intenção de não discriminar.

Os que se colocaram contrários às ações afirmativas argumentavam que tais medidas feriam o princípio constitucional da igualdade, ao passo que se constituíam como medidas discriminatórias. Contrariamente, Barbosa; Cavalleiro; Ribeiro; Santos (2008) afirmaram que, do ponto de vista dos direitos humanos, esse sistema visa à igualdade de oportunidades e de tratamento, bem como repor direitos – como o direito fundamental à educação superior de qualidade – que foram e são sistemática e historicamente violados e usurpados da população negra, diante da discriminação racial.

Outro ponto polemizado envolve o antagonismo “políticas universalistas *versus* políticas focadas”. Durham (2003), ao criticar as cotas para negros nas universidades, afirmou que, em uma sociedade complexa, diferenciada e competitiva, todas as formas de discriminação devem ser combatidas com base em políticas universalistas: portanto, uma vez que as cotas ferem os critérios universais, ao aparecerem como um pagamento de indenização por injustiças passadas e presentes, não devem ser adotadas.

Piovesan (2008) sinalizou que, para os críticos das ações afirmativas, as mesmas corresponderiam a políticas focadas, favoráveis a determinados grupos socialmente vulneráveis, o que fragilizaria a adoção das políticas universalistas. A autora defendeu que a implementação de políticas focadas também deve ser acompanhada de políticas universalistas, isto é, que não há antagonismo entre esses dois encaminhamentos de políticas sociais. Valentim (2012) corrobora a mesma opinião, ao pontuar que:

As ações afirmativas que envolvem acesso ao ensino superior, às posições de direção em empresas, entre outras, só têm o poder de beneficiar uma parcela da população negra brasileira, qual seja, aquela que tem qualificação e capacitação referida. Portanto, essas políticas afetam mais a reduzida população negra que já alcançou determinado nível de escolarização – o término do médio - e não a ampla maioria da população negra. Desse modo, seria no mínimo ingenuidade imaginar que podemos abrir mão de políticas universalistas imprescindíveis à ampliação da democratização das oportunidades na sociedade brasileira (VALENTIM, 2012, p.75).

A urgência por ações afirmativas de viés-étnico racial pode ser explicada face às desigualdades que persistem historicamente e que dificultam a mobilidade e ascensão social para a população negra, trazendo questões que não têm sido resolvidas por meio de políticas públicas universalistas. Guimarães (2009b), em referência à democratização do acesso ao ensino superior, enfatizou que a questão não se restringe à discussão entre políticas de cunho

universalista *versus* políticas de cunho particularista. Sustenta que as ações afirmativas devem estar ancoradas em políticas mais amplas de igualdades de oportunidades, já que as ações afirmativas são políticas restritas e limitadas, que se justificam nos seguintes termos:

Devem as populações negras do Brasil se satisfazer em esperar essa revolução do alto - ampliação dos direitos civis e das oportunidades de vida para as populações pobres - ou elas devem reclamar imediatamente e *pari-passu*, medidas mais urgentes, mais rápidas, apesar de terem um escopo bem mais limitado: medidas que facilitem seu ingresso nas universidades públicas e privadas, que ampliem e fortaleçam os seus negócios, de modo que acelere e se amplie a constituição de uma classe média negra? (GUIMARÃES, 2009, p. 189).

Guimarães (2009b) também defendeu que, enquanto o ensino fundamental e médio exigiriam universalização, o ensino superior necessitaria de medidas que garantissem o ingresso de certos grupos dele sistematicamente excluídos, não pelo mérito ou dotes intelectuais, mas por critérios raciais e sociais.

Outro argumento a ser abordado é o de que as ações afirmativas gerariam racialização da sociedade brasileira, pela separação entre brancos e negros e acirramento das hostilidades raciais. Esse argumento foi bastante desenvolvido por teóricos acadêmicos, como os antropólogos Yvonne Maggie e Peter Fry. Afirmam que “as ações afirmativas implicam, evidentemente, imaginar o Brasil composto não de infinitas misturas, mas de grupos estanques: os que têm e os que não têm direito à ação afirmativa, no caso em questão, negros e brancos...”. (MAGGIE; FRY, 2004, p. 68). Vale ressaltar que esses autores reconhecem a discriminação racial no Brasil, entretanto, consideram que a sociedade deve se configurar sem os pilares de uma categorização racial. Argumentam que a utilização de critérios étnico-raciais em políticas públicas reforça o preconceito racial:

Não se vence o racismo celebrando o conceito “raça”, sem o qual, evidentemente, o racismo não pode existir. Iniciativas de ação afirmativa oriundas da sociedade civil produzem consequências semelhantes para aquelas poucas pessoas envolvidas. Mas quando cotas raciais se tornam política de Estado, determinando a distribuição de bens e serviços públicos, ninguém escapa à obrigação de se submeter à classificação racial bipolar (MAGGIE; FRY, 2004, p. 77).

Os autores defendem o postulado da democracia racial, sugerindo que “as medidas pós-Durban, ao proporem ações afirmativas em prol da população negra, rompem não só com o a-racismo e o antirracismo tradicionais, mas também com a forte ideologia que define o Brasil como país da mistura, ou, como preferia Gilberto Freire, do hibridismo” (MAGGIE; FRY, 2004, p. 68).

Como apontaram os estudos e pesquisas já mencionados, o critério racial aliado aos indicadores socioeconômicos demonstraram que os negros estão, na maioria das vezes, em uma situação subalterna. Ou seja, a questão racial ainda representa um vetor considerável na constituição da desigualdade e exclusão da população negra, inclusive em aspectos educacionais. Concordamos com Santos (2009, p. 9), quando sinalizou que o que está em jogo com a implementação do sistema de cotas no ensino superior não é a racialização da sociedade brasileira, mas, sim, a “democratização do acesso à universidade pública e o surgimento de uma universidade mais diversificada racial, social e intelectualmente”.

Os últimos argumentos a serem destacados remetem-se à autonomia universitária e à meritocracia, que estariam ameaçadas pela imposição de cotas. No último caso, argumentava-se que essa modalidade de ação afirmativa não levaria em consideração o mérito, o desempenho e a capacidade individual – proposição que já foi amplamente contestada por teóricos.

Sobre a ideologia do mérito, Guimarães (2009b) resgatou a afirmação de Dworkin (1985, p. 299), que defende que “não há nenhuma combinação de habilidades e qualidades e traços que constitua mérito em abstrato”. Concordamos com Valentim (2012, p.130), quando defende que “todo mérito é sempre dependente de uma qualificação histórico-social”. O mérito, na ótica da perspectiva liberal, responsabiliza os indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso sem considerar o contexto histórico, social, econômico e cultural desses sujeitos.

Moehlecke (2004, p. 774) argumentou que, diante das desigualdades de oportunidades de acesso existentes, é necessária uma redefinição inclusiva da concepção de mérito, que passaria a significar, então, “a capacidade que os estudantes têm de, em condições adversas, superarem as dificuldades encontradas por meio do esforço realizado, mesmo que os resultados ainda não sejam os mesmos que os daqueles estudantes que se encontravam em situações bem mais favoráveis”. Vale mencionar que o ingresso às universidades brasileiras é feito por processo seletivo bastante concorrido e os alunos que ingressam pelo sistema de cotas passaram pela mesma avaliação que os demais. Para conquistarem uma vaga, o aluno deve alcançar a nota mínima para determinada cota. Em termos práticos, o princípio de seleção que opera dentro de cada modalidade dos processos seletivos é o que se costuma chamar de mérito.

Na mesma vertente, Feres Júnior & Zoninsein (2008, p. 17) afirmaram que, ainda que “regulado pelo valor da igualdade, o mérito não é de extinto pela ação afirmativa”. Pelo contrário, é um elemento crucial da formação moral do indivíduo como pessoa capaz de

contribuir de maneira singular e positiva para sua comunidade através de seu próprio esforço e habilidade.

O fato é que, mesmo com tensões e polêmicas, se efetivou, em 29 de agosto de 2012, a lei 12.711 (Anexo A) que prevê reserva de vagas nos institutos e universidades federais, respectivamente de níveis médio e superior, para autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Em âmbito estadual, verificou-se que um percentual de aproximadamente 86% das universidades adotava algum tipo de ação afirmativa regulada por leis estaduais ou por decisões internas de seus Conselhos deliberativos, segundo levantamento do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA).

A questão inovadora nessa legislação é a abrangência do nível médio de ensino. Tornam-se então necessários estudos que analisem a implantação da legislação, bem como os mecanismos que estão sendo utilizados pelas universidades e institutos quanto ao ingresso e à permanência desses jovens nas escolas de educação básica. Permanência essa que considero não passar somente por meio de auxílios econômicos e por incentivos ao desempenho escolar, como também pelos processos de identificação, que embora não determinem, podem interferir na maneira como os sujeitos se relacionam nos espaços e podem influir na sua formação acadêmica, política e social.

3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS

No presente capítulo, abordamos a temática das ações afirmativas, no que diz respeito à produção acadêmica, com o propósito de verificar como as discussões sobre este assunto têm sido debatidas nos campos científicos, de forma geral e, em especial, na área da educação. Enfatizamos a educação, pois, além de ser a minha área de estudo e interesse, tem sido uma esfera demandada pelos movimentos sociais na reivindicação de direitos à população negra.

A produção acadêmica é um referencial importante para se abordar a perspectiva científica desta discussão já que é nos programas de pós-graduação onde se desenvolvem majoritariamente as pesquisas brasileiras. Como informou Sposito (2009), em *O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*, a decisão de circunscrever o levantamento em torno da produção discente da pós-graduação decorreu do pressuposto de que parte importante, e nem sempre visível, da produção de conhecimento no país se desenvolveu e ainda se desenvolve no processo de formação de novos pesquisadores (Sposito, 2009). Ademais, tais produções com frequência informam também sobre o trabalho dos orientadores e dos seus grupos de pesquisa.

A realização de mapeamento bibliográfico é relevante, pois possibilita uma aproximação dos estudos, bem como sinaliza as tendências de saturação ou carência de temas, abordagens metodológicas e teóricas. Sirota (2006 apud Sposito, 2009) afirmou que os balanços da produção científica são importantes, porque, em geral, assumem uma dupla função: contribuem para a emergência de novas temáticas de estudo e auxiliam na estruturação dos campos de conhecimento.

Soares (1999), ao introduzir seu *Estado da arte sobre alfabetização*, ressaltou que as pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção, são de grande importância, pois podem conduzir à compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema - sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. A autora salientou que esses estudos são necessários no processo de construção da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, favorecendo uma organização que oportunize a integração de configurações emergentes, bem como a identificação das diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições.

A modalidade de cotas, como um tipo de ação afirmativa, é uma temática que foi bastante discutida na pesquisa acadêmica, e algumas de suas alternativas vêm sendo

implantadas no país por mais de uma década. É importante saber como este assunto vem sendo discutido ao longo desse período pela pesquisa acadêmica, de modo a reunir informações e resultados dessa política, que recentemente tornou obrigatória a reserva de vagas em concursos de admissão às instituições federais de ensino médio e superior através da Lei 12.711/12.

Um mapeamento sobre as ações afirmativas foi realizado recentemente pela pesquisadora Maythe de Bríbean San Martin Pulici, na ocasião de seu mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade Estadual no Rio de Janeiro (IESP-UERJ). O estudo foi concluído em 2012, sob orientação do Professor Doutor João Feres Júnior, tendo como título *A pesquisa acadêmica sobre ações afirmativas no Brasil: um estudo conceitual das teses e dissertações no período entre 1987 e 2010*. Na pesquisa, a autora apresentou um diagnóstico do perfil da produção acadêmica, além de identificar as áreas de estudo e os temas mais frequentemente associados às ações afirmativas.

O estudo de Pulici é importante ao passo que contribui para os interessados em estudar as ações afirmativas, pois, a partir das discussões teórico-conceituais enfatizadas pelos autores das teses e dissertações é possível verificar as abordagens recorrentes e as que não foram aludidas, bem como os posicionamentos políticos e epistemológicos evidenciados nas produções.

Nesta pesquisa, procuramos atualizar o trabalho de Pulici, dado que surgiram novos elementos no que tange às políticas de ação afirmativas, como a já citada obrigatoriedade da reserva de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas nas instituições de federais de ensino de níveis médio e superior. Procuramos verificar como as abordagens da temática em questão foram discutidas de 2010 até o ano de 2014, se surgiram novas análises, quais perspectivas se fizeram presentes nas produções, se houve menções a legislação ou a seu projeto e sua tramitação.

A seguir, são expostos os enfoques principais apresentados no trabalho de Pulici e os passos metodológicos pelos quais a autora realizou a sua pesquisa. Posteriormente apresentamos as questões e os achados desta pesquisa, que focalizou a área da educação.

3.1 A pesquisa acadêmica sobre as ações afirmativas no período de 1981 a 2010

No trabalho de Pulici, é possível verificar quais tendências se mostraram presentes nas discussões sobre ações afirmativas na produção acadêmica, no período de 1987 a 2010. Segundo a autora, o recorte temporal se justifica pela disponibilidade de resumos e textos *online*. O indicador de busca utilizado foi o termo “ações afirmativas” e seus correlatos. Os dados foram obtidos através do Banco de Teses e Dissertações da Capes, de onde foram extraídas 206 produções. Deste quantitativo, foram analisados 35 trabalhos, que possuíam os textos completos.

A autora relatou que o estudo realizado permitiu identificar problemas e soluções comuns, pontos de divergência como base para o aparecimento de novas questões a serem estudadas, métodos e meios de pesquisa comumente utilizados, além de observar novas versões para as ações afirmativas na sociedade contemporânea no Brasil (PULICI, 2012).

Como estratégia metodológica, a autora utilizou a análise de conteúdo, com auxílio do *software Atlas.ti*. As categorias destacadas para análise foram definidas a partir da frequência com que os termos apareciam nos textos acadêmicos e que, além disso, se mostraram relevantes para o estudo: cotas, negros, ação afirmativa e mulheres. A partir da leitura dos resumos, a autora acrescentou outras categorias: homossexuais, deficientes, índios e idosos. Os textos relativos às categorias “homossexuais” e “índio” não foram analisados por não haver disponibilidade do documento na íntegra. Também foram excluídos quatro textos que, embora fossem identificados pelo *Atlas.ti* por conterem o termo ação afirmativa, abordavam o tema de maneira muito periférica e, em um caso, não havia resumo nem texto completo disponível que permitisse sua classificação. No quadro 3, observamos as categorias identificadas pela autora, bem como o quantitativo dos textos referentes a cada uma delas.

Como salientado anteriormente, a autora analisou 35 textos que estavam disponibilizados na versão completa. Entre os documentos, 18 compuseram a categoria *cotas*, 8, a categoria *negros*, 4 foram identificados na categoria *ação afirmativa genericamente tratada*, 2 remetiam à categoria *deficientes*, 2, à categoria *mulheres*, e 1, à categoria *idoso*.

Quadro 3 - Representação de categorias dentre os 206 textos selecionados por Pulici (2012)

CATEGORIAS	QUANTIDADE	REPRESENTAÇÃO
Cotas	98	47, 7%
Negros	52	25,3 %
Ação afirmativa genericamente tratada	22	10,8 %
Deficientes	13	6,3%
Mulheres	11	5,4%
Índios	03	1,4%
Idosos	01	0,49%
Homossexuais	01	0,49%
Excluídas	04	1,95%
Total	206	100%

Fonte: Pulici, 2012.

Após selecionar as categorias teórico-conceituais, a autora produziu mapas conceituais para análise epistemológica mais detalhada. Pulici (2012, p. 20) explicou que “o mapa conceitual é um instrumento desenvolvido pelo pesquisador Joseph Novak, nos Estados Unidos, na década de 1970, que tem como objetivo mapear um conceito e suas interconexões com conceitos derivados”. Neste caso, os mapas conceituais foram construídos com o propósito de responder questões propostas por Pulici, que se remetiam ao foco da pesquisa relatada no trabalho em estudo: metodologia utilizada, abordagem teórica, autores mais citados, população atingida pela ação afirmativa em discussão, modo como a ação afirmativa era tratada e posicionamento teórico-epistemológico dos autores.

Pulici (2012) observou que a maioria dos pesquisadores centralizava seus estudos em discussões acerca do sistema de cotas para a população negra nas universidades públicas. A autora ressaltou que a concentração de teses focadas nesses grupos de beneficiários se justificava pela intensa ação midiática voltada para a população negra e para a questão das cotas (raciais ou sociais) em universidades públicas.

Ao tratar das abordagens enfatizadas nas pesquisas, a autora sugeriu que “esta concentração demasiada de pesquisas focadas principalmente em determinadas populações atingidas” – cotistas e negros – enfraquecia o estudo, pois criava base de dados para áreas pontuais e não para o contexto geral das ações afirmativas (PULICI, 2012, p. 55). Sustentando sua análise, a autora acrescentou que os estudos que enfatizavam as cotas em universidades totalizavam 98 trabalhos, quase a metade dos 206 textos selecionados. Já os textos que eram focados nas ações afirmativas, em termos gerais, equivaliam a 22 documentos, sendo 16 dissertações e 6 teses, o que corresponde a 10, 68% da amostra total.

Quanto à metodologia, Pulici relatou que a maioria dos trabalhos publicados surgiu de estudos de caso, destacando que esse tipo de pesquisa demonstra uma face mais realista do

objeto de estudo, o que dá credibilidade ao trabalho, já que se trata de uma hipótese testada e comprovada (PULICI, 2012).

Em relação à recorrência de interlocução teórica, Pulici observou uma ampla bibliografia utilizada para sustentar o debate sobre ações afirmativas. No entanto, apontou que José Jorge de Carvalho, Norberto Bobbio, Antônio Sérgio Guimarães, Kabengele Munanga e Joaquim Barbosa Gomes foram os autores mais citados nas teses e dissertações.

Por fim, a autora destacou que a maioria dos autores das teses e dissertações era favorável às ações afirmativas. Pulici (2012) também fez uma observação acerca dos posicionamentos dos autores no que diz respeito especificamente às ações afirmativas voltadas para a população negra. Das dissertações que tinham a população negra como categoria e como subcategoria, 79,16 % dos autores se posicionava a favor das ações afirmativas, enquanto 4,16% tinha posicionamento contrário à adoção dessas medidas e 16,66% não explicitara posição. Já quando o foco era a pessoa com deficiência, 100% dos autores entendiam que as ações afirmativas eram necessárias e deveriam ser implementadas.

Na seção a seguir, será apresentado o mapeamento realizado contemplando os anos de 2011 a 2014, onde são expostas as questões que emergiram durante o trabalho, as aproximações e distanciamentos do trabalho de Pulici. Vale ressaltar que as bases metodológicas, bem como os objetivos propostos diferem do trabalho da autora, como se verá a seguir.

3.2 A pesquisa acadêmica sobre ações afirmativas no período de 2011 a 2014

As ações afirmativas ocuparam lugar de destaque na produção acadêmica, como pode ser observado no trabalho de Pulici (2012), no recorte temporal de 1981 a 2010. Neste item, pretendemos analisar as abordagens privilegiadas pelos autores das dissertações e teses defendidas no período de 2011 a 2014 acerca das políticas afirmativas.

Inicialmente, a busca das dissertações e teses que versavam sobre as políticas afirmativas seria feita no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). Entretanto, não foi possível prosseguir com essa busca, pois neste depositório estavam disponíveis apenas as produções correspondentes ao período de 2010 a 2012. A busca foi então realizada no Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro em Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que comportava o recorte temporal objetivado pelo estudo, além de disponibilizar boa parte dos trabalhos na

versão completa. O IBICT coordena o projeto da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico (IBICT, 2015). No quadro 4, é possível observar o quantitativo das produções acadêmicas decorrentes da busca, bem como as áreas encontradas na pesquisa. No apêndice C, registram-se os nomes dos autores e os títulos das dissertações e teses selecionadas.

As palavras utilizadas para busca foram: ação afirmativa, ações afirmativas, cotas, reserva de vagas, política afirmativa, políticas afirmativas. Foram então selecionadas 97 produções, sendo 68 dissertações e 29 teses, conforme exposto no quadro 4.

Na área da Educação, é observado um quantitativo maior de teses e dissertações. Também é significativo o número de produções nas áreas de Direito, especificamente, no nível mestrado, e, na área de Psicologia, no nível de doutorado.

Pretenderam-se verificar pontos considerados fundamentais para a análise acerca das ações afirmativas. Que assuntos foram focalizados? Quais modalidades das políticas afirmativas foram estudadas pelos pesquisadores? As pesquisas se centravam nos beneficiários das ações afirmativas, ou não? Existem variações ou tendências nas discussões ao longo desse período?

Para responder a tais questionamentos, inicialmente, verificaram-se quais enfoques estavam sendo abordados pelos pesquisadores nas diferentes áreas de conhecimento encontradas na busca. A partir da leitura dos títulos, dos resumos, das introduções e das conclusões, foi possível identificar os focos, abordagens e temas das teses e dissertações selecionadas para análise. Nessa etapa, observaram-se quais temas emergiram, que modalidade de ação afirmativa vinha sendo enfatizada e qual público alvo estava sendo destacado no tratante a essa política. Pretenderam-se registrar os vários enfoques encontrados, com intuito de explicitar as várias possibilidades de pesquisa existentes quando o assunto é ação afirmativa.

O que se observa de imediato é a variedade de temas que podem ser discutidos no que tange à ação afirmativa. Embora a ação afirmativa para a população negra, principalmente, a política de cotas continue sendo o objeto preferencial de estudos, como foi percebido na pesquisa de Pulici, da mesma maneira, no presente estudo, verifica-se ocorrência de temas discutidos em menores proporções, mas que se mostraram extremamente relevantes, pois correspondem a grupos que também sofrem discriminação ou estão numa situação de subalternização social e também se encontram em minoria nas posições de valorização social.

Nos quadros 4 e 5, observamos os temas encontrados nas dissertações e teses e em que áreas de conhecimento esses assuntos se localizavam.

Quadro 4 - Quantitativo de teses e dissertações sobre ações afirmativas, no período de 2011 a 2014, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. BDTD- IBICT (Continua).

Total de teses e dissertações	Nível do curso	Quantitativo por nível	Área de Conhecimento	Quantitativo por área	Ano	Quantitativo por ano
97	Mestrado	68	Educação	30	2011	8
					2012	12
					2013	06
					2014	04
			Direito	16	2011	04
					2012	05
					2013	04
					2014	03
			Psicologia	06	2011	02
					2013	02
					2014	02
			Sociologia	06	2011	03
	2012	02				
	2013	01				
	Letras	03	2012	02		
			2014	01		
Serviço Social	02	2011	02			
Ciência da Informação	02	2013	01			
		2014	01			
História	01	2014	01			
Política Social	01	2014	01			
Filosofia	01	2011	01			
Doutorado	29	Educação	14	2011	04	
				2012	03	
				2013	04	
				2014	03	
		Psicologia	04	2011	01	
				2012	01	
				2014	02	
		Sociologia	03	2012	01	
2013	01					
2014	01					
Doutorado	29	Direito	02	2011	01	
				2013	01	
		Letras	02	2011	01	
				2012	01	
		Serviço Social	01	2013	01	
		Administração	01	2013	01	
Comunicação	01	2011	01			
Fonoaudiologia	01	2011	01			

Fonte: O autor, 2015.

Quadro 5 - Foco de pesquisa ou abordagens ou temas das dissertações sobre ações afirmativas no período de 2011 a 2014 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. BDTD- IBICT (continua).

Área de Conhecimento	Total	Ano	Foco de Pesquisa ou abordagens ou temas	Total
Educação	30	2011	Negros no Ensino Superior	3
			Acesso ao ensino superior (Cotas)	2
			Ação afirmativa genericamente tratada	1
			Educação do Campo	1
			Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho	1
		2012	Negros no Ensino Superior	2
			Acesso ao ensino superior (Cotas)	2
			Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior	2
			Ação afirmativa genericamente tratada	1
			Inclusão de pessoas com deficiência	1
			Inclusão de pessoas com deficiência nas escolas	1
			Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho	1
			Estudo de dissertações e/ ou teses sobre ações afirmativas	1
		2013	Permanência e êxito de alunos cotistas	1
			Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho	2
			Lei 10639/03	2
			Negros no Ensino Superior	1
		2014	PROUNI	1
			Acesso ao ensino superior (Cotas)	1
			Negros e Ensino Superior	1
PROUNI	1			
Direito	16	2011	Movimentos Sociais	1
			Acesso ao ensino superior (Cotas)	2
			Ação afirmativa genericamente tratada	1
		2012	Ação afirmativa para mulheres	1
			Acesso ao ensino superior (Cotas)	2
			Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho	2
		2013	Ação afirmativa genericamente tratada	1
			Política de proteção à mulher (Lei Maria da Penha)	1
			Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho	1
		2014	Ação afirmativa no mercado de trabalho	1
			Estatuto da Igualdade Racial	1
			Mulheres e mercado de trabalho	1
Psicologia	6	2011	Cotas para mulheres nos cargos eletivos	1
			Ação afirmativa no mercado de trabalho	1
		2013	Acesso ao ensino superior (cotas)	1
			Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho	1
		2014	Acesso ao ensino superior (cotas)	1

Quadro 5 - Foco de pesquisa ou abordagens ou temas das dissertações sobre ações afirmativas no período de 2011 a 2014 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. BDTD- IBICT (Conclusão).

Área de Conhecimento	Total	Ano	Foco de Pesquisa ou abordagens ou temas	Total
			Relações raciais na escola	1
Sociologia	6	2011	Acesso ao ensino superior (cotas)	1
			Mulheres nos cargos públicos eletivos	1
			Movimento Negro	1
			População indígena e nível superior	1
		2012	Estudo de dissertações e/ ou teses sobre ações afirmativas	1
			2013	Ação afirmativa genericamente tratada
Letras	3	2012	Acesso ao ensino superior (cotas)	2
		2014	Negros e ensino superior	1
Serviço Social	2	2011	Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho	1
			Política de assistência estudantil na universidade	1
Ciência da Informação	2	2013	Acesso ao ensino superior (cotas)	1
		2014	Movimentos sociais identitários	1
História	1	2014	Conferência de Durban	1
Política Social	1	2014	Acesso ao ensino superior (Cotas)	1
Filosofia	1	2011	Ação afirmativa genericamente tratada	1

Fonte: O autor, 2015.

Nas dissertações, a área de Educação é a que concentra o maior número de produções, comportando o equivalente a 30, o que corresponde aproximadamente 44% do total encontrado nesse nível. Vale destacar que as cotas aparecem com maior recorrência nas dissertações, mas também destacamos um número representativo de produções que tratam das pessoas com deficiências, com enfoques diferenciados. Mais adiante tratarei com mais detalhe da área de educação, mas, neste ponto, é importante destacar como a área se destaca na pesquisa acadêmica sobre ações afirmativas.

A área de Direito também apresentou um número significativo de produções, e é válido mencionar que é um campo de conhecimento de destaque por sua valorização e reconhecimento social, além de formar pesquisadores que podem atuar diretamente na legislação. Tal destaque é importante, pois a discussão aqui tratada se refere a uma política que causou muita polêmica em termos de sua constitucionalidade e de princípios legais. Saber como tal área de conhecimento discute as ações afirmativas é essencial, contudo, neste estudo, esse aspecto será abordado de forma restrita, por conta dos interesses e objetivos já explicitados nesta pesquisa.

No campo do Direito, percebemos que a abordagem sobre as políticas de cotas para ingresso no ensino superior se destaca, mas, ao lado desse tema, notamos importante ênfase

nas políticas voltadas para as mulheres. Não encontramos destaque para o tema “Negros e Ensino superior”, o que não significa que a população negra não foi discutida nesses trabalhos, mas, sim, que ela foi abordada, porém não como foco principal dos estudos nesse campo de conhecimento.

Nas demais áreas, também é possível perceber uma diversidade de enfoques temáticos, que, além de demonstrar as possibilidades de discussão sobre as políticas afirmativas, remetem a novos encaminhamentos a serem analisados por pesquisadores e estudiosos da área.

Nas teses também podemos notar uma variedade de temas (Gráfico 4 e Quadro 6 e) e, assim como nas dissertações, as produções encontradas pertencem majoritariamente à área da Educação, representando 48% do total das publicações desse nível de formação. O campo da Psicologia, com um total de 4 produções, corresponde a 13% do total pesquisado.

Gráfico 4. Recorrência dos focos de pesquisa das teses e dissertações por ano. (Continua)

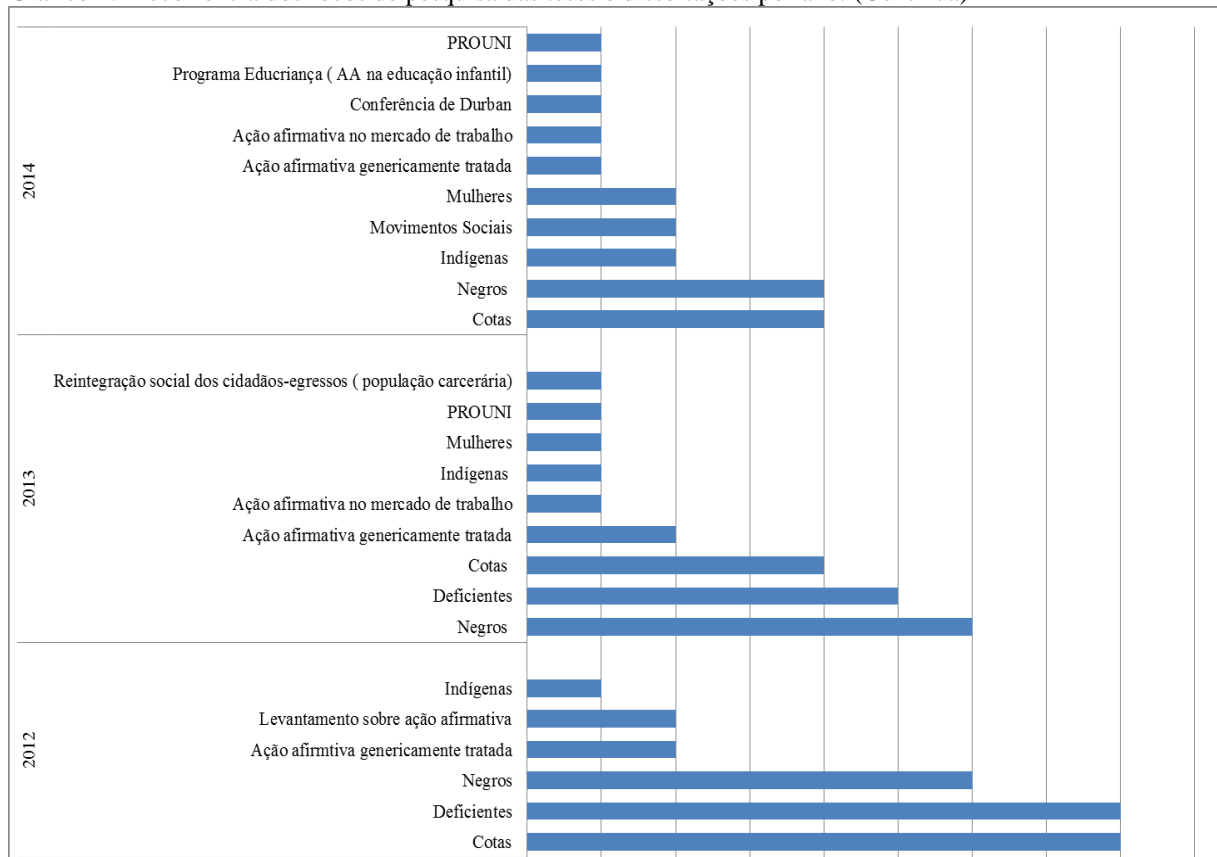
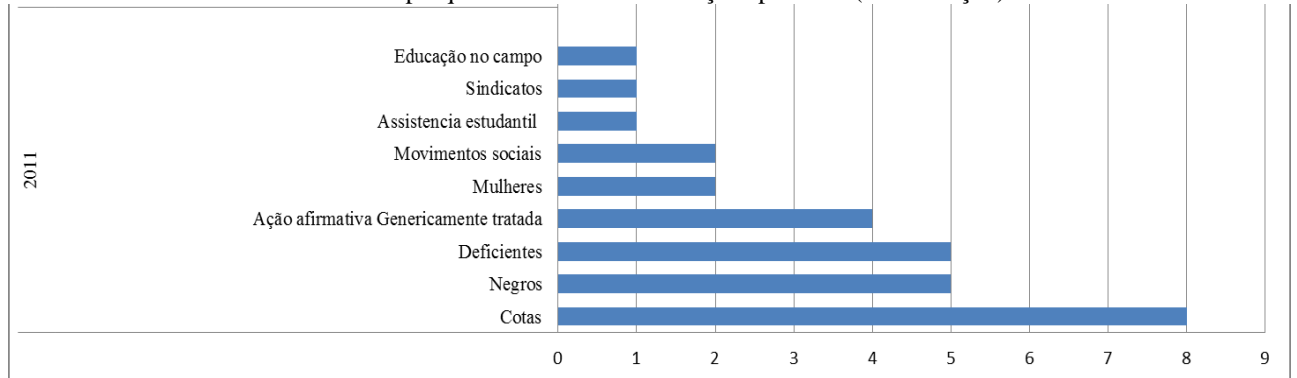


Gráfico 4. Recorrência dos focos de pesquisa das teses e dissertações por ano. (Continuação)



Fonte: O autor, 2015.

Como mencionado, o tema “Cotas” foi o que teve maior quantitativo de pesquisas no decorrer dos quatro anos, perfazendo um total de 24 produções. Tal constatação vai ao encontro da pesquisa de Pulici, que também aponta para a ênfase de trabalhos que versavam sobre o sistema de cotas.

Um fato que merece menção é a ausência ou pouca representatividade de alguns temas. Na pesquisa, não foram encontradas dissertações ou teses que tratassem do público LGBT, embora seja um grupo que também sofre com preconceito e discriminação e precisa ter direitos estabelecidos juridicamente. Na pesquisa de Pulici, que abrangia um recorte temporal maior (1987 a 2010), também foi encontrada pouca produção sobre o tema “Homossexuais”: apenas 1 trabalho.

Outro grupo social que quase não foi objeto de estudo das teses e dissertações encontradas foram os indígenas, estudados em apenas 4 produções. Tal grupo também se enquadra na condição de minorias sociais que precisam ter seus direitos estabelecidos por lei, haja vista os processos históricos e culturais que subalternizaram socialmente essa população.

O mesmo ocorre com o tema “Mulheres”, que obteve apenas 5 trabalhos das produções pesquisadas, e a maior parte deles, 3 dissertações, estava concentrada na área de Direito.

Quadro 6 - Foco de pesquisa ou abordagens ou temas das teses sobre ações afirmativas no período de 2011 a 2014 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. BDTD- IBICT (Continua).

Área de Conhecimento	Total	Ano	Foco de Pesquisa ou abordagens ou temas	Total
Educação	14	2011	Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior	2
			Ação afirmativa genericamente tratada	1
			Negros e Ensino Superior	1
		2012	Negros no Ensino Superior	1
			Diversidade racial e mercado de trabalho	1
			Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior	1
		2013	Acesso ao ensino superior (Cotas)	1
			Negros e Ensino Superior	1
			Inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional	1
			Lei 10639/03	1
2014	Ação afirmativa genericamente tratada	1		
	Programa Educriança (ação afirmativa na educação infantil)	1		
	Programa UFGINCLUI	1		
Psicologia	4	2011	Movimento Negro	1
		2012	Negros e ensino superior	1
		2014	Programa de Ação afirmativa do Instituto Rio Branco (Candidatos negros à diplomacia)	1
			Indígenas e Educação Superior	1
Sociologia	3	2012	Acesso ao ensino superior (cotas)	1
		2013	Acesso ao ensino superior (cotas)	1
		2014	Indígenas e ensino superior	1
Direito	2	2011	Sindicatos e ações afirmativas	1
		2013	Reintegração social dos cidadãos-egressos (população carcerária)	1
Letras	2	2011	Acesso ao ensino superior (cotas)	1
		2012	Programa UNIAFRO	1
Serviço Social	1	2013	Ação afirmativa genericamente tratada	1
Administração	1	2013	Indígenas e ensino superior	1
Comunicação	1	2011	Acesso ao ensino superior (cotas)	1
Fonoaudiologia	1	2011	Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho	1

Fonte: O autor, 2015.

A partir das considerações feitas até essa etapa da pesquisa, foi possível identificar quais temas foram discutidos na produção acadêmica nos anos de 2011 a 2014. O mapeamento realizado permitiu analisar a recorrência ou ausência de temas no que tange as ações afirmativas. Verificou-se então a diversidade de temas estudados na Pós-Graduação, embora houvesse uma concentração de estudos sobre modalidade de cotas.

A seguir, discorreremos de forma mais detalhada sobre as dissertações e teses encontradas no campo da Educação, apresentando os temas preponderantes, os destaques enfatizados pelos autores e suas principais conclusões.

3.2.1 A pesquisa acadêmica sobre as ações afirmativas no campo da Educação

Como referido anteriormente, na presente pesquisa, o campo da Educação foi privilegiado, por ser minha área de estudo e interesse, e por se tratar de um campo de conhecimento visado pelos movimentos sociais, na reivindicação de igualdade de oportunidades para a população negra.

A educação ainda é reconhecida como um dos meios para ascensão social e melhoria das condições de vida dos indivíduos e as ações afirmativas têm como um dos princípios a igualdade de oportunidades e o combate às formas de discriminação e preconceito historicamente estabelecidos. Além disso, sendo a educação escolar um espaço de interação social, nela também poderão estar presentes as formas de preconceito e discriminação mais subjetivas e cotidianas. Saber como as ações afirmativas vêm sendo discutidas ou não no campo da educação é relevante ao passo que, neste lócus de formação e convívio social, os preconceitos podem ser construídos, mas também desconstruídos.

Com o intuito de entender como os temas têm sido abordados no campo educacional, foram elaboradas fichas individuais para cada dissertação e tese (Apêndice D), contendo os seguintes itens: nome do autor e ano de defesa, palavras-chave, tema geral e recorte, desenho de pesquisa, fundamentação e interlocução teórica, e principais conclusões.

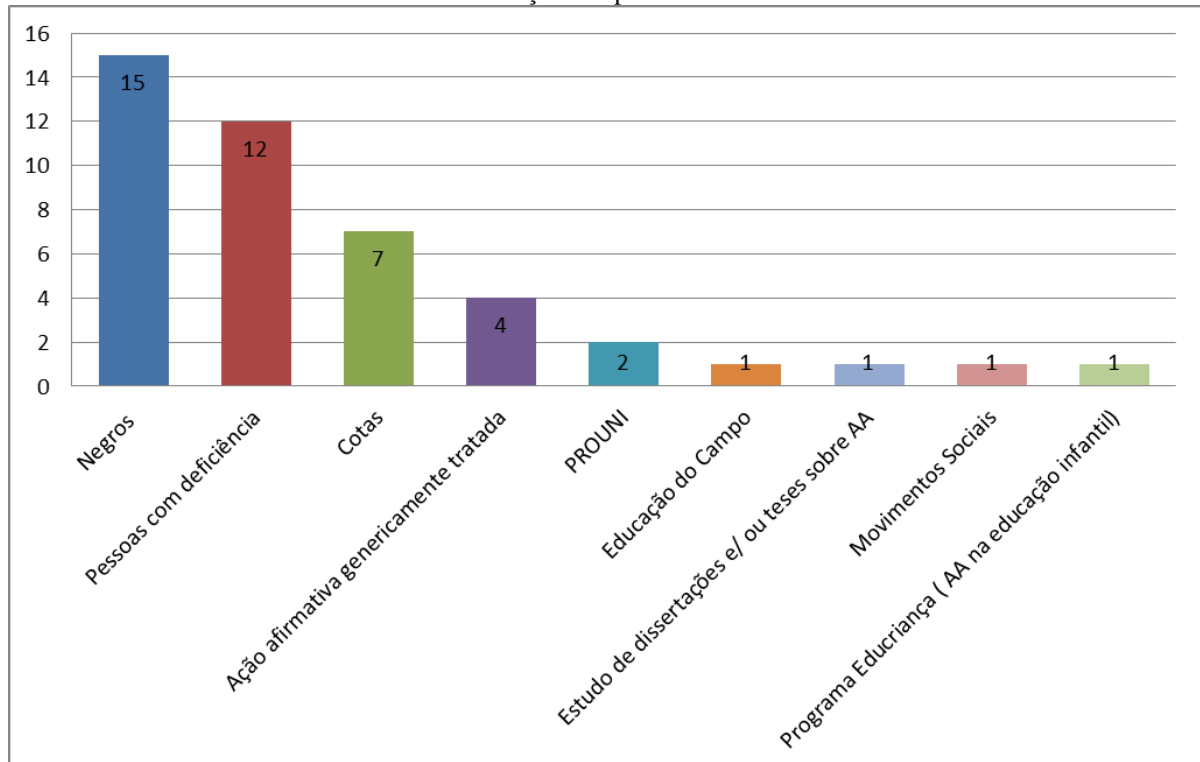
As *palavras-chave* foram transcritas nas fichas conforme estavam na dissertação ou tese, objetivando-se ter o registro do que o autor queria que fosse reconhecido no seu trabalho. Pelo *recorte de pesquisa*, foi possível verificar as especificidades dos assuntos abordados nos estudos. Com o *desenho de pesquisa*, foi destacada a maneira como o estudo foi feito, quais procedimentos metodológicos foram utilizados. Na categoria *fundamentação e interlocução teórica*, pretendeu-se verificar quais autores estavam sendo referidos pelos pesquisadores para embasamento dos estudos. Por fim, foram destacadas as *principais conclusões* dos autores, pontuando o que havia de peculiar nas pesquisas. Esta fase do estudo foi concebida para facilitar a análise da empiria selecionada, já que se tratava de um número elevado de produções e de materiais extensos.

É importante destacar que as análises se pautaram especificamente nos recortes temáticos e nas conclusões dos autores. Não se pretendeu neste estudo a discussão dos outros elementos presentes nas fichas como o desenho de pesquisa, as palavras-chave e a fundamentação e interlocução teórica. Entendo, contudo, que estes aspectos foram fundamentais para a compreensão das ideias gerais dos autores das produções, pois estes dados informam quais perspectivas estavam sendo privilegiadas.

Foram localizadas 30 dissertações e 14 teses que tratavam de algum tipo de ação afirmativa ou a referiam de maneira genérica. Vale lembrar que a ação afirmativa tratada genericamente poderia remeter à discussão do histórico dessa medida, sua constitucionalidade e legalidade, bem como às polêmicas que cercaram essas políticas. Outra questão a ser lembrada é que o sistema de cotas e o público beneficiário das ações afirmativas também foram abordados nos trabalhos que tratavam da ação afirmativa de forma genérica, contudo, estes assuntos não correspondiam ao objeto principal de análise dos pesquisadores.

No gráfico 5, é possível observar a diversidade e a recorrência dos temas abordados nas dissertações e teses no campo educacional. A área de Educação, como já salientado, comportou o maior número de trabalhos. Com 44 produções, do total das teses (14) e dissertações (30), este campo de conhecimento reúne 45% dos estudos encontrados.

Gráfico 5 - Temas abordados nas teses e dissertações no período de 2011 a 2014.



Fonte: O autor, 2015.

Embora não tenha sido pretensão deste estudo a análise da fundamentação e interlocução teórica das ações afirmativas, cabe apontar um dado relevante que foi verificado nas análises. Nas dissertações e teses que enfatizavam a questão racial, foi percebido que alguns autores foram citados recorrentemente pelos pesquisadores. Já nas produções que tratavam de outros temas, como o das pessoas com deficiências, essa tendência não foi percebida. As citações eram diferenciadas e, em algumas delas, sequer eram citados autores com maior renome no tratante das ações afirmativas, como Joaquim Gomes Barbosa e Antônio Sérgio Guimarães conforme demonstrado no quadro 7. A diversificação dos autores encontrada nestes estudos revela o crescente número de teóricos que têm se dedicado às pesquisas sobre as políticas afirmativas. De certo modo, a recorrência à referência de alguns autores mostra o reconhecimento que tais estudiosos alcançaram no espaço acadêmico. Contudo, também seria importante contar com a contribuição de outros autores, na medida em que favoreceriam a inserção de novas perspectivas nas diferentes pesquisas.

Quadro 7 - Autores referenciados em mais de duas teses e /ou dissertações nos temas de maior ocorrência

Temas	Autores citados	Quantitativo de produções em que o autor foi referenciado
Negros e ensino superior	Gomes (2001, 2003, 2005, 2007)	8
	Moehlecke (2000, 2002, 2004, 2009)	4
	Guimarães (2002, 2003, 2005, 2011)	3
	Oliven (2007, 2009)	3
	Silva (2002, 2008, 2010)	3
	Piovesan (2005, 2007)	2
	Ribeiro (1997, 2009)	2
	Wedderburn (2005)	2
Cotas	Brandão (2005)	2
	Feres Júnior (2006, 2010)	2
	Guimarães (2002, 2008)	2
	Moehlecke (2002)	2
	Oliven (2002, 2007, 2009)	2
	Piovesan (2001, 2005, 2008)	2
	Santos, R.E (2003, 2006),	2
Deficientes	Santos, S. A (2003, 2005)	2
	Moehlecke (2000, 2004)	2
	Carvalho (2008, 2009)	2
Ação afirmativa genericamente tratada.	Gomes (1999, 2003)	4
	Silvério (2002, 2004)	3
	Moehlecke (2002)	2
Lei 10639/09	Gomes (2001, 2001, 2003, 2005)	3

Fonte: O autor, 2015.

Os negros constituíram o recorte preponderante dos trabalhos. As discussões referiam-se em sua maioria ao ensino superior. Também foram aludidos os assuntos referentes à lei 10.639/03, aos negros no mercado de trabalho e a permanência e o êxito de alunos cotistas negros nas universidades.

A maioria dos autores que abordaram a temática dos negros focalizou o ensino superior. Negrão (2011), Bello (2011), Ávila (2012), Tobias (2014), Doebber (2011), Santos (2012), Oliveira (2013), Pereira (2011), Cruz (2013) Stroisch (2012) e Valentim (2012) realizaram seus estudos acerca da inclusão do negro na universidade. Todos esses autores se posicionaram como favoráveis às ações afirmativas para os negros e destacaram a importância desse tipo de política para o acesso do negro nas universidades.

A trajetória dos estudantes negros na vida universitária foi estudada por Bello (2011), Cruz (2013), Tobias (2014) e Valentim (2012). Um ponto em comum observado nestas pesquisas foi o sucesso acadêmico dos estudantes, que permaneceram na instituição e se formaram, mesmo com as dificuldades enfrentadas, como preconceito e racismo. Tal fato mencionado pelos entrevistados evidenciou a persistência de racismo no país, embora ainda haja certa dificuldade para seu enfrentamento, dado que boa parte da população não se considera racista, embora se denuncie diariamente, em contextos diversos, práticas de discriminação com base em preconceito racial.

Em relação ao desempenho acadêmico, Tobias (2014) fez importante observação acerca dos alunos que ingressaram pelo sistema de cotas, sinalizando que a maioria dos estudantes que ingressaram pela reserva de vagas era de escolas técnicas federais ou estaduais, além de muitos terem feito curso preparatório. Ponderou que tal constatação contraria a afirmativa de que os ingressantes pelo sistema de cotas seriam despreparados.

Pereira (2011) e Ávila (2012) procuraram discutir o sentido das cotas para estudantes e professores. Em ambas as pesquisas, o posicionamento favorável acerca das ações afirmativas e a importância dessas medidas são destacados no que se refere ao acesso do negro à universidade. Pereira (2011), no entanto, destacou que havia pouca reflexão dos professores sobre a temática racial, além de não perceber, na instituição de sua pesquisa, ações para acolhimento dos novos estudantes.

Já Doebber (2011) estruturou seu estudo na análise das práticas institucionais e o modo como elas operavam para a inclusão de estudantes autodeclarados negros que ingressaram pelas ações afirmativas. Na pesquisa, foi verificado que os programas de acompanhamento existentes na instituição estudada eram para os alunos de forma geral, não havendo medidas específicas para o alunado que ingressava pela ação afirmativa. Para a

pesquisadora, programas específicos para a permanência dos estudantes cotistas seriam necessários, assim como alterações na estrutura dos cursos para atender as demandas do novo alunado.

Stroisch (2012) também estudou as ações institucionais com foco na permanência e êxito dos alunos cotistas. Nessa pesquisa, enfatizou-se que as medidas implantadas não ajudaram os alunos cotistas a permanecerem na universidade, já que os índices de evasão eram grandes. Stroisch (2012) assinalou que as causas da evasão incluíram questões relacionadas ao curso, aspectos institucionais, atividade profissional, desempenho acadêmico, entre outras.

Negrão (2011) fez uma análise das políticas públicas educacionais com foco na diversidade durante o período do Governo Lula. De acordo com o autor, a implantação do sistema de cotas, por exemplo, não seria suficiente. Indicou que seriam necessárias reformas no sistema educacional através de programas educacionais que atingissem tanto os alunos quanto os educadores e que estes programas deveriam ter abrangência desde o ensino básico até o ensino superior.

A construção de uma identidade negra apareceu como um elemento de destaque nas pesquisas de Santos (2012) e Oliveira (2013). Os autores sinalizaram que a convivência universitária entre os alunos negros atuava como um fator favorável para construção da identidade e pertencimento racial positivo. Oliveira (2013) ressaltou que, embora o ambiente universitário ajudasse na construção de uma identidade negra, esta era prejudicada pelos conteúdos eurocêntricos usualmente disseminados nas instituições de nível superior.

Três autores trabalharam com a Lei 10639/03, que inclui no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Silva (2013), ao analisar a implementação do aparato jurídico normativo educacional da Lei 10.639 nos cursos de Pedagogia, História, Letras-Português/Literatura e Artes Visuais de uma universidade pública, ressaltou que não havia envolvimento dos profissionais da instituição para a implementação da lei, com recusas à inclusão de disciplinas e conteúdos pedagógicos referentes a tal legislação e a contratação de professores e pesquisadores especialistas e estudiosos na temática racial para compor os quadros da universidade. Argumentou ainda que as disciplinas oferecidas com enfoque racial eram ministradas de forma genérica e limitada.

Gomes (2013) realizou uma análise da questão étnico-racial nos livros de História, discutindo a descrição do colonizador após as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Afirmou que

pouco foi modificado nas descrições pedagógicas sobre a hierarquização da relação colonizador/colonizado, persistindo a dicotomia entre esses dois atores sociais.

Santos (2013) estudou a implementação da Lei 10.639/03 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Apontou para a presença de racismo institucional, na medida em que se evidenciou falta de comprometimento da instituição para com o tratamento da questão etnoracial, assim como quando se verificou que a escola não procurava discutir sobre as brincadeiras que geravam manifestação de preconceito entre os alunos.

Sales (2012) realizou uma análise dos discursos sobre práticas de fomento à diversidade racial no trabalho publicados na internet por empresas atuantes no país, de modo a identificar os preceitos e as articulações discursivas a eles vinculadas. A autora verificou que a diversidade aparecia como uma noção inespecífica, que congregava, por um lado, atributos de grandezas diferenciadas e, por outro, grupos sociais distintos. Assim, ao serem apresentados nos sítios, os discursos sobre a diversidade tomavam a questão da diferença como um elemento neutro, obscurecendo o fato de que, em várias situações, atributos como raça/etnia e gênero eram objeto de hierarquização e vinculavam-se ao estabelecimento de relações desiguais.

O tema “Pessoas com Deficiência” apresentou um número significativo de produções, que se referiam à inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e no ensino superior.

As abordagens que tratavam da inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho foram encontradas nos estudos de Aroucha (2012), Barros (2013), Caruso (2012), Gonçalves (2012), e Silva. (2013). A discussão sobre a inserção do deficiente no ensino superior foi objeto de análise das pesquisas de Guerreiro (2011), Oliveira (2011), Martins (2012), Santos, Antônio (2012) e Santos, Andreza (2012). Nesses trabalhos, foi pontuada a ausência de políticas que objetivassem a permanência desses estudantes e também o desconhecimento do número de estudantes com deficiência das instituições pesquisadas. Já o trabalho de Breitenbach (2012) discutiu a inclusão de pessoas com deficiência a partir de análise das propostas de educação inclusiva dos documentos orientadores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul.

Manica (2013) fez uma análise do perfil dos docentes que trabalhavam com a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A autora ressaltou a importância das práticas pedagógicas para inclusão e também destacou o posicionamento favorável dos participantes da pesquisa - professores, alunos e gestores - a respeito das escolas especiais.

No que se refere à inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, todos os autores destacaram a importância dessa política de inclusão. Contudo, apontaram para a necessidade de aumento do nível de escolarização dos portadores de deficiência. Quando inseridos, grande parte das pessoas com deficiência ocupava posições de menor prestígio social. Tais considerações estavam presentes nos trabalhos de Aroucha (2012), Gonçalves (2012), Barros (2013). Já Silva (2013) sinalizou que boa parte dos inseridos no mercado de trabalho apresentava deficiências leves, e apontou para a necessidade de políticas que incluíssem as pessoas com deficiências moderadas ou graves.

A pesquisa de Caruso (2012) procurou sensibilizar os profissionais de uma empresa privada que trabalhavam diretamente com as pessoas com deficiência. O estudo verificou a coexistência de concepções distintas de deficiência, indicando que, embora houvesse repercussões negativas, a reverberação da Lei de Cotas apresentava desdobramentos positivos, valorizando as ações corporativas apontadas para a diversidade no contexto do trabalho. A pesquisa também revelou que era necessário treinamento dos profissionais da empresa para o trato com pessoas com deficiência.

O tema “Cotas” foi estudado por Baranzeli (2014), Nascimento (2011), Souza (2012), Costa (2012), Norões (2011), Krainski (2013) e Pedroso Hamú (2014). Estes estudos discutiram a implantação e as especificidades das políticas de cotas nas universidades públicas. As políticas de permanência foram mencionadas nos trabalhos de Souza (2012), Krainski (2013) e Pedroso Hamú (2014) como uma medida necessária na implementação do sistema de cotas. Já Baranzeli (2014), ao analisar as perspectivas dos estudantes do curso de Direito sobre a política de cotas de uma universidade, encontrou algumas tendências nas respostas dos cotistas e não cotistas. A autora informou que os estudantes brancos e não-cotistas eram, em sua maioria, contrários às cotas; já os negros, cotistas ou não, se declararam favoráveis a tal política.

Costa (2012) estudou a construção da política de cotas em uma universidade e sua discussão no período de 2007-2010. Na pesquisa, a autora verificou vários entraves à implantação do sistema de cotas para a população negra no ano de 2007, sendo um deles a dificuldade de identificar a cota de viés racial como necessária. Tal dificuldade também foi apontada por Norões (2011), que constatou, a partir dos levantamentos das experiências com ações afirmativas nas instituições de ensino superior públicas, que a cota social era a proposta que tinha maior aceitação.

Nascimento (2011), ao discutir sobre a implantação do sistema de cotas de uma universidade, considerou que a reserva de vagas deveria ocorrer somente em determinados

cursos, nos quais os negros estariam minoritariamente representados. Embora tenha feito tal colocação, o autor se declarou contrário ao sistema de cotas com recorte racial.

Jesus (2011), Barreto (2014), Kern (2012) e Santos (2011) discutiram as políticas afirmativas procurando abranger os seus aspectos gerais. Embora mencionassem as diferentes modalidades desta política, esses trabalhos procuraram discutir as relações raciais, as tensões e polêmicas que envolviam a ação afirmativa, de modo especial o sistema de cotas.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi analisado por Mantovani (2013) e Corrêa (2014). No trabalho de Mantovani (2013), foi estudado o papel e a atuação dos gestores das Instituições de Ensino Superior frente ao PROUNI. Uma dificuldade que foi sinalizada em sua pesquisa diz respeito à falta de orientação do Programa, no sentido de manter os discentes beneficiários desta medida nos bancos acadêmicos. Sinalizou ainda que faltavam programas de capacitação, com o propósito de tornar a política, além de aplicável, eficaz. Já Correa (2014) procurou avaliar a satisfação dos estudantes beneficiados pelo PROUNI. Sua pesquisa revelou que os bolsistas esperavam uma realização pessoal e profissional mais elevada mediante um diploma universitário. O índice de bolsistas evadidos era baixo e o risco maior de evasão ou desistência se dava entre os estudantes contemplados com a bolsa parcial.

O tema “Educação no Campo” foi abordado por Brito (2011), através de análise das propostas pedagógicas dos cursos oferecidos aos camponeses assentados da reforma agrária implementados em uma universidade, em parceria entre os movimentos sociais e a instituição, através do convênio com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e com o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A autora considerou que embora houvesse limitações e desafios, a efetivação dos cursos representava um caminho aberto à ampliação e a concretização dessas políticas públicas para a Educação do Campo. Contudo, assinalou que os projetos pedagógicos eram descontextualizados da realidade dos sujeitos do campo, com currículos pautados na racionalidade técnica, disciplinas, programas e projetos, voltados para a agricultura do agronegócio e das políticas neoliberais.

Silva (2012) procurou abordar a temática das ações afirmativas na educação superior brasileira e a implementação das cotas raciais e/ou outras modalidades nas universidades federais. Para tanto, realizou um mapeamento em dissertações que tratavam de ações afirmativas e que foram defendidas em universidades federais, no período de 2001 a 2011. Foram identificados os conceitos de ações afirmativas presentes nas dissertações e discutiram-se os argumentos de justificação que estavam implícitos ou explícitos nesses conceitos. Foram

também identificados, classificados e discutidos os principais temas e subtemas tratados nas dissertações. Os resultados da pesquisa revelaram que o argumento da justiça social estava conjugado com o argumento da reparação. Estes se apresentaram em quase metade das conceitualizações. Também apontou que o argumento da justiça social e o da reparação ocorreram isoladamente. O argumento da diversidade foi o menos frequente nas definições de ações afirmativas. Foram apontados temas como “ações afirmativas e democratização do acesso”, “comparações entre cotistas e não cotistas”, “contexto das ações afirmativas” e “trajetória de vida”. Estes temas apareciam interligados aos subtemas identificados na pesquisa da autora, como “desigualdade social e educacional”, “efeitos do racismo na educação”. Ao conjugar o argumento da justiça social e o da reparação foi observado que os autores das teorizações e os mestres que os referenciam fortaleciam a necessidade de combater a desigualdade social e racial brasileira.

O tema “Movimentos Sociais” foi pesquisado por Custódio (2012) através da caracterização do processo de emergência do discurso dos Sem Universidade no Brasil. No seu estudo, o autor indicou elementos da presença na história do Brasil do Movimento dos Sem Universidade como educador coletivo que atualizava experiências da educação popular. Apontou para uma responsabilidade discursiva, que é simultaneamente individual e coletiva, texto e prática discursiva, tendo na palavra, não um polo nuclear de seu discurso, mas um não contentamento com a situação de exclusão, não comodismo, não alienação, não assujeitamento e luta discursiva por direitos historicamente negados.

Cardoso (2014) realizou uma análise dos processos educativos desenvolvidos no Programa Educriança, vigente de 2003 a 2008, em uma cidade do Estado de São Paulo. O Programa surgiu a partir de uma demanda das mães juntamente com a Pastoral da criança para acesso das crianças de 0 a 3 nos na Educação Infantil. A autora alertou para o fato de que, segundo os dados da PNAD de 2009, apenas 18,4% de crianças entre 0 a 3 anos tinham atendimento na educação infantil, sendo que 90% deste grupo eram compostos por crianças de 3 anos. Cardoso (2014) discutiu sobre a falta de políticas públicas voltadas para as crianças nesta faixa etária, destacando a atuação do Programa Educriança, que atendia não somente as crianças, como as mulheres/mães. A autora mencionou que o Educriança era uma política de ação afirmativa de educação infantil que visava à interação entre as culturas da criança, da família e da escola, a partir das vivências das mulheres /mães. A autora considerou que o Programa Educriança era um importante instrumento de educação popular, de humanização e autonomia do ser humano.

A partir do mapeamento da produção acadêmica sobre ações afirmativas foi possível identificar uma variedade de temas, tendências e ausência de discussões. Como apontado na pesquisa de Pulici, o tema “Negros” foi bastante discutido. Contudo, nesta pesquisa foi possível identificar uma variedade de subtemas quando o assunto abordado se refere à população negra. As abordagens incluíram outras especificidades e não apenas discussões articuladas ao sistema de cotas. Tal consideração pode ser explicada pelo fato de que, no período em estudo, a implementação do sistema de cotas já era uma realidade presente em boa parte das universidades públicas brasileiras.

O grande foco de estudo das pesquisas sobre os negros diz respeito à inserção no ensino superior através de análises das trajetórias acadêmicas e também da permanência desses alunos nesse nível de formação. Os trabalhos que realizaram a abordagem por esse viés informam que não somente os alunos, mas também o sistema implantado nas universidades obteve sucesso.

Como mencionado, as pesquisas privilegiaram majoritariamente as políticas afirmativas no ensino superior. Ao se tratar especificamente da modalidade de cotas, não foi localizado nenhum trabalho que colocasse a necessidade dessa medida na educação básica, e em especial no ensino médio. Na área da Educação, apenas os trabalhos de Pedroso Hamú (2014) e Silva (2012) mencionaram a legislação recente, que institui cotas nessa etapa da escolarização. Pedroso Hamú (2014) fez referência à Lei 12.711/12, com propósito de comparar o sistema de cotas que era utilizado pela instituição superior pesquisada e as alterações que aconteceram com a nova lei que entrou em vigor. Silva (2012) citou a legislação genericamente, ao apresentar seu levantamento das teses e dissertações, como um marco para os estudos sobre ações afirmativas. Nos trabalhos citados que fizeram referência à legislação, nenhum desenvolveu qualquer articulação com o ensino médio.

De maneira geral, as teses e dissertações sobre as ações afirmativas referidas nesta pesquisa tenderam a enfatizar a necessidade e a viabilidade dessas medidas mostrando como estas políticas estão sendo implementadas em diferentes contextos.

4 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO COLÉGIO PEDRO II

Neste capítulo, serão apresentadas as análises das entrevistas realizadas com professores e gestores do Colégio Pedro II acerca das cotas de recorte racial implantadas na instituição a partir de 2012. Com as entrevistas, pretendemos responder aos seguintes objetivos: discutir os sentidos que professores e gestores da instituição pesquisada atribuem às cotas de viés étnico-racial; analisar as noções de mérito acadêmico e democracia escolar nesse contexto; discutir como os professores e gestores identificam o aluno do Colégio Pedro II, em geral, e aqueles que ingressaram pelo sistema de cotas, em particular; questionar as inscrições do racismo institucional na escola; e investigar como os professores entendem que as cotas estão afetando as propostas pedagógicas da instituição.

Antes de discutir especificamente os resultados das entrevistas, será apresentada uma breve descrição do Colégio Pedro II, ambiente em que foi realizada a pesquisa, expondo marcos contemporâneos da instituição até o recente momento, quando passou a adotar a política de cotas de recorte racial para ingresso no seu corpo discente.

4.1 O Colégio Pedro II: expansão e marcos contemporâneos

O Colégio Pedro II integra a rede federal de ensino e é composto por 14 *campi*, sendo doze no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias, e uma unidade de educação infantil localizada em Realengo. Fundado em 1837, foi o primeiro colégio de instrução secundária criado para ser referência no país.

O Colégio Pedro II teve três ciclos de expansão. Na década de 1950, com a criação de três seções escolares, as duas primeiras ainda no ano de 1952, durante o governo de Getúlio Vargas: a Seção Norte foi instalada no Engenho Novo, no prédio do antigo Colégio Independência, na Rua Barão do Bom Retiro, depois ampliado para atender à crescente demanda de estudantes; a Seção Sul começou a funcionar onde antes também havia uma instituição de ensino, o Colégio Brasil América, na Rua Humaitá, no bairro de mesmo nome; a terceira seção foi instalada em 1957, no governo Juscelino Kubitschek, na Rua São Francisco Xavier, na Tijuca, em um prédio que abrigava anteriormente o Colégio Felisberto de Meneses. Em 1979, as seções passaram a ser denominadas como unidades escolares, tendo

como complemento o nome do bairro onde se localizava. Em 1967, o Colégio foi transformado em autarquia do Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio do Decreto-Lei nº 245. Dessa forma, passou a ter autonomia orçamentária, financeira e patrimonial, além de personalidade jurídica própria (COLÉGIO PEDRO II, 2015a).

O segundo ciclo de expansão ocorreu na década de 1980, com a criação das unidades voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental. A criação dos “Pedrinhos”, como ficaram conhecidas essas unidades, marcou o início da expansão interna do Colégio Pedro II. O primeiro Pedrinho foi inaugurado em 29 de março de 1984, em um prédio anexo à Unidade São Cristóvão. No decorrer da década, outras unidades foram implantadas em prédios anexos no Engenho Novo, em 1986, Humaitá, em 1987, e Tijuca, em 1987 (COLÉGIO PEDRO II, 2015a).

O terceiro ciclo de expansão ocorreu entre os anos de 2004 e 2010, com a criação de unidades escolares em Realengo e nos municípios de Niterói e Duque de Caxias, sendo este último localizado na Baixada Fluminense (COLÉGIO PEDRO II, 2015a).

Em 2006, o Colégio Pedro II implantou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio. Atualmente, o Colégio oferece, em alguns *campi*, duas modalidades: Ensino Médio Integrado e Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Com a publicação da Lei 12.677, de 25 de junho de 2012, o Colégio Pedro II foi equiparado aos institutos federais, que são regidos pela Lei 11.892, de 28 de dezembro de 2008. Essa mudança possibilitou a alteração da sua estrutura organizacional e, com isso, as unidades escolares passaram à condição de *campi* da instituição.

Atualmente, o Colégio Pedro II oferece a educação básica, ensino profissionalizante e educação de jovens e adultos nos seus diferentes *campi*, conforme descrito no quadro 8.

O ensino médio integrado oferece educação profissional, sendo distribuído nos *campi* da seguinte forma: o curso de Técnico em Informática é oferecido nos *Campi* Engenho Novo II, São Cristóvão III e Tijuca II; o curso Técnico em Meio Ambiente é ministrado pelo *Campus* São Cristóvão III e o curso Técnico em Instrumento Musical, no *Campus* Realengo II.

Além dos cursos descritos, o Colégio Pedro II também atende, desde 2012, à educação infantil, em Realengo, para crianças de 3 a 6 anos de idade. No ano de 2013, o Colégio lançou o primeiro processo seletivo para o Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, direcionado aos portadores de licenciatura.

Quadro 8. Cursos oferecidos nos *campi* do Colégio Pedro II.⁹

<i>Campus</i>	Cursos					
	Ensino Fundamental		Ensino Médio		PROEJA	
	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	1ª a 3ª série Regular	1ª a 3ª série Integrado	Técnico em Manutenção e Suporte de Informática	Técnico em Administração
Centro						
Duque de Caxias						
Engenho Novo I						
Engenho Novo II						
Humaitá I						
Humaitá II						
Niterói						
Realengo I						
Realengo II						
São Cristóvão I						
São Cristóvão II						
São Cristóvão III						
Tijuca I						
Tijuca II						

Fonte: Colégio Pedro II, 2015.

O ingresso no Colégio Pedro II é feito através de sorteio para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, e por concurso público para o 6º ano do ensino fundamental e para a 1ª série do ensino médio. A participação no sorteio público é feita através de inscrição em período estabelecido em edital e acontece com a presença dos responsáveis. Para o 6º ano do ensino fundamental e para o ensino médio, o candidato deve participar de processo seletivo, que consiste em provas objetivas de Matemática e Língua Portuguesa, além de redação. Já para o acesso ao ensino médio integrado ao curso técnico em

⁹O *Campus* Duque de Caxias também oferecem o curso de Recepcionista pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

instrumento musical, o candidato deve prestar uma avaliação de Percepção e Teoria Musical.

O concurso público para acesso ao ensino médio do Colégio Pedro II sofreu modificações por conta da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. A legislação especifica que os institutos federais deverão reservar um percentual de vagas para alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e para estudantes que cursaram o segundo segmento do ensino fundamental na rede pública de ensino. A reserva de vagas realizada pelo Colégio Pedro II, desde o ano de 2004, era destinada a alunos que haviam cursado as séries finais do ensino fundamental na rede pública. Até 2012, era estabelecida reserva de 50% do total de vagas para esses estudantes, e os demais 50% eram destinados a estudantes que cursaram parcial ou integralmente o segundo segmento do ensino fundamental na rede privada de ensino. Para o acesso ao 6º ano, as cotas continuam sendo oferecidas para alunos que tenham cursado os 4º e 5º anos do ensino fundamental na rede pública de ensino, sem o recorte étnico-racial.

4.1.1 Cor/ raça no Colégio Pedro II

Em 2014, a aula magna que marca o início do ano letivo do Colégio Pedro II foi ministrada pelo Professor Doutor Kabengele Munanga, que tem se dedicado aos estudos das questões étnico-raciais. Uma informação importante, pois aponta que a temática racial tem destaque nesse contexto de educação escolar.

De fato, a discussão sobre a temática racial no Colégio Pedro II ganhou maior visibilidade a partir da criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB). O Núcleo, criado em 08 de novembro de 2013, está ligado à Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II (PROPGPEC) e tem como finalidade promover a produção e a disseminação de conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, no desenvolvimento de políticas de diversidade étnico-racial, estimulando a igualdade e valorização das populações de origem africana e indígena (COLÉGIO PEDRO II, 2015a).

Após a criação do núcleo, diversas atividades foram incorporadas ao calendário acadêmico, enfatizando, principalmente, a temática racial. O inciso IX do regimento interno do NEAB estabelece que o núcleo deva propiciar ações que contribuam para a reflexão e o debate sobre a diversidade étnica e cultural. Atividades com esse propósito são importantes, pois oportunizam o debate sobre a questão racial no contexto escolar e contribuem para o combate da discriminação, preconceito e racismo.

No ano de 2014, o NEAB organizou o I Circuito Cultural Afro-Brasileiro do Colégio Pedro II, com o tema *Pisa na Terra onde eu Pisei*, que aconteceu no período de 18 de outubro a 01 de novembro, com objetivo de promover a democratização do conhecimento da cultura negra e, principalmente, fomentar reflexões e experiências, a partir da exposição de contextos culturais afro-brasileiros (NEAB, 2015).

Figura 1 - Mesa *Beatriz Nascimento* com o tema “Lei 10639/03 e Ações Afirmativas: educando para os direitos humanos”, realizada durante o I Circuito Cultural Afro-Brasileiro do Colégio Pedro II (Foto da autora).



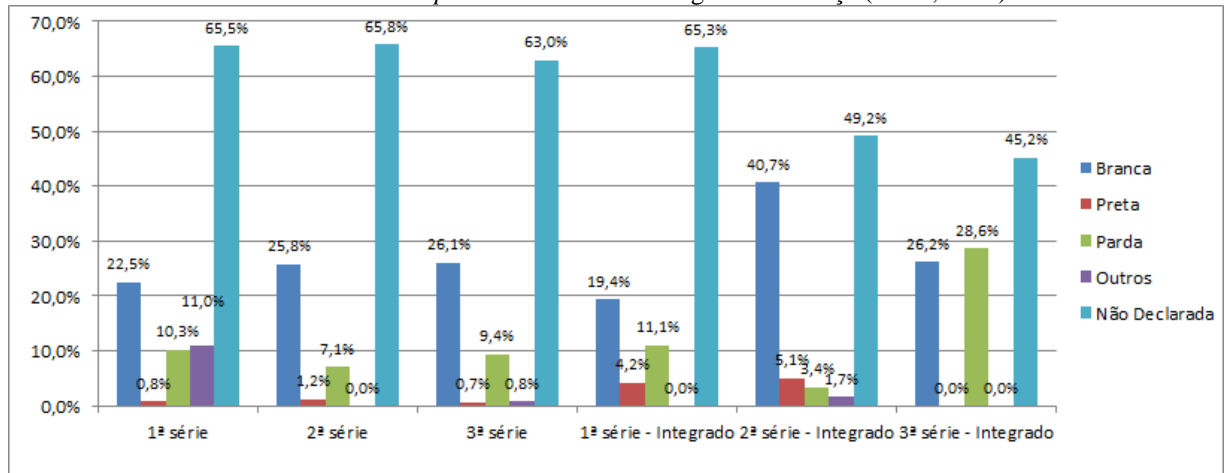
Concomitante a este evento, ocorreu a *I Mostra de Práticas Pedagógicas em Educação para as Relações Étnico-Raciais*, a *I Mostra ERER*, com objetivo de divulgar o trabalho dos professores a respeito da Lei 10639/03, bem como as diretrizes decorrentes desta legislação (NEAB, 2015).

No *campus* São Cristóvão III, local onde foi realizada esta pesquisa, trabalhos propostos para os alunos pela equipe de Sociologia ficaram expostos nos corredores do Colégio no mês de novembro, na semana da consciência negra. Essas atividades foram mencionadas pelos entrevistados desta pesquisa como marcos importantes para a questão da identificação racial dos estudantes. Nas atividades propostas, os estudantes realizaram

enquetes com alunos e professores sobre o racismo, além de atividades acerca da identificação racial, onde alunas e alunos negros expunham o cabelo crespo, e utilizavam turbantes como marcas de seu pertencimento identitário.

O número de alunos negros do Colégio Pedro II ainda não foi totalmente mensurado pela instituição. Conforme observado no gráfico 6, elaborado a partir dos Microdados do Censo Escolar, 2014, no que tange o ensino médio, o percentual de não declarados acerca da cor/raça, é bem elevado, o que compromete uma análise mais criteriosa. Os dados apresentados no gráfico 6 sugerem que os estudantes pretos e pardos estão predominantemente no ensino médio integrado, em cursos que oportunizam a entrada no mercado de trabalho.

Gráfico 6. Percentual de alunos do *Campus* São Cristóvão III segundo cor/raça (INEP, 2014).



Fonte: INEP/MEC Microdados do censo escolar, 2014.

Contabilizados ou não, os alunos negros estão pela instituição. A partir da legislação 12.711 de 29 de agosto de 2012, foi possibilitado o acesso, para essa população, via ação afirmativa, e importa destacar a discussão da temática racial, que conforme observado, já está em curso no Colégio Pedro II.

Nesta pesquisa, a temática da questão racial no Colégio Pedro II é discutida tendo como uma das bases de problematização os depoimentos dos professores acerca da identificação dos estudantes e da política de cotas de viés racial no Colégio Pedro II. Enfatizamos considerar de especial importância a discussão pela perspectiva dos estudantes, sujeitos diretamente beneficiários da política em questão. Contudo, por conta do tempo para execução da pesquisa, não foi possível trabalhar também por este viés, o que pretendemos reservar para uma pesquisa posterior, dando prosseguimento a este trabalho.

No item que se segue, descrevemos os procedimentos adotados nas entrevistas e os percursos da análise desenvolvida. Inicialmente, serão descritos os passos da entrevista, a entrada em campo, a interpelação dos sujeitos e a metodologia utilizada para análise dos dados.

4.2 As ações afirmativas nas perspectivas de gestores e professores

As ações afirmativas acontecem no Colégio Pedro II há mais de uma década. Estabelecidas em 2004¹⁰, as cotas eram destinadas a alunos que cursaram integralmente o ensino fundamental em escola pública. Do total das vagas oferecidas, 50 % eram reservadas a estudantes que estivessem nessa condição.

Art. 2º O total das vagas disponíveis a serem oferecidas, em cada Unidade Escolar, será preenchido conforme o seguinte critério:

Grupo I – Cinquenta por cento (50%) por candidatos oriundos das escolas que integram a Rede Pública de Ensino Fundamental, mantida pelos Governos Municipais e Estaduais (a ser comprovado no ato da matrícula, através do Histórico Escolar);

Grupo II – Cinquenta por cento (50%) por candidatos que não cumprirem o critério exigido no Parágrafo primeiro deste Artigo (EDITAL DO COLÉGIO PEDRO II, 2005).

Portanto, embora as ações afirmativas já estivessem em prática na instituição, é válido analisar quais questões emergiram ou não com a introdução do novo recorte atribuído a essas políticas, que passaram a beneficiar o público de acordo com critérios étnico-raciais.

Neste item, abordarei as políticas afirmativas a partir das perspectivas dos gestores e professores que foram expostas à pesquisa em entrevistas, procurando expor os sentidos que afirmam atribuir a tais medidas e como a temática racial vem sendo discutida na instituição. Para tais propósitos, a estratégia privilegiada foi a entrevista semiestruturada. Na análise das entrevistas, tomei por base o entendimento de Silveira (2002), para quem a entrevista é um evento discursivo. A entrevista, nesta perspectiva, deve abordar:

Em primeiro lugar, a situação comunicativa, regida pelo intercâmbio dialógico, seus participantes, sua vizinhança com a conversa cotidiana, os usos da linguagem, suas

¹⁰A informação a respeito do ano de implantação das cotas no Colégio Pedro II foi fornecida por um funcionário da instituição, pois não tive acesso a documentos oficiais que comprovassem o fato.

infrações, o que de previsível e de imprevisível tem esse jogo intersubjetivo da verdade (do coloquial ao formal, do chiste, do mal entendido, da ironia, da agressão) (ARFUCH, 1995, p. 25, apud SILVEIRA, 2002, p. 120).

As visões tradicionais sobre as entrevistas apresentam diversas recomendações metodológicas acerca da obtenção dos dados fidedignos e confiáveis para a pesquisa e pesquisador, como lembrou Silveira (2002). A autora propôs outra concepção:

Como um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a quer saber algo, propondo ao/a entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes. Para completar essa arena de significado, ainda se abre para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que - fazendo falar de novo tais discursos - os releerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos (SILVEIRA, 2002, p. 137).

Concordamos com Silveira (2002), ao defender que, cientes da nossa condição de sujeitos culturalmente constituídos, circunstancialmente situados, quer como entrevistadores, quer como entrevistados, podemos refletir sobre outras questões que não fidedignidade, imparcialidade, exatidão e autenticidade. Podemos pensar sobre os jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade e poder que têm lugar nas entrevistas da pesquisa acadêmica.

Nas análises das entrevistas, foram consideradas as unidades de interação, ou seja, o conjunto de perguntas e respostas que configuravam a abordagem de temas de interesse para a pesquisa: ao passo que consideramos a entrevista como um momento de interação entre o entrevistador e entrevistado, o trabalho é, dessa forma, uma construção conjunta entre os envolvidos na entrevista. Vale ressaltar que entendemos que os dados da entrevista não correspondem a uma amostra representativa do corpo docente da instituição, mas consideramos que são ocorrências significativas desse contexto.

As entrevistas foram realizadas com dez profissionais da instituição, professores e orientadores pedagógicos que atuavam no *Campus* São Cristóvão III, lidando direta ou indiretamente com o ensino médio. Para preservar a identidade dos entrevistados, será apenas explicitada a condição de gestor ou de professor, sem indicação da disciplina que lecionavam, no caso dos docentes.

Para a realização das entrevistas, inicialmente entrei em contato com a direção pedagógica do *campus*, apresentando a proposta da pesquisa. Foi também necessário entrar com pedido oficial na instituição, para autorização da pesquisa, conforme documento do Anexo B.

O primeiro contato com os professores foi através de e-mail, mas obtive apenas duas respostas, o que me levou a buscar outra estratégia. Fui ao colégio diversas vezes, aguardava na sala dos professores e apresentava a pesquisa aos que lá estavam. Dessa forma, consegui localizar interessados em participar das entrevistas. Os que aceitaram o convite são das áreas de Filosofia, Sociologia, Biologia, Língua Portuguesa, Física, orientadores pedagógicos e representantes do Núcleo de Estudos sobre Afro-Brasileiros (NEAB). Com o aceite, procedeu-se com as entrevistas, e cada participante recebeu uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A).

As entrevistas duraram entre trinta minutos e uma hora e foram transcritas na íntegra. A análise dos dados foi realizada com auxílio do *software* Atlas.ti, e a metodologia utilizada foi a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977) e Moraes (1999). Os procedimentos de tratamento e análise dos dados serão apresentados a seguir.

4.2.1 O uso do software Atlas.ti e o processo de categorização do conteúdo das entrevistas

O tratamento dos dados das entrevistas foi feito com auxílio do *software* Atlas. ti, que facilitou a categorização das entrevistas para a realização de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a interpretar registros escritos ou orais e a atingir uma compreensão de seus significados, em um nível que vai além da leitura cotidiana (MORAES, 1999). Esse tipo de metodologia se mostrou interessante para a pesquisa, pois o processo de categorização - uma das fases para realização da análise de conteúdo - possibilitou uma aproximação entre os entrevistados, na medida em que os depoimentos de diferentes interlocutores puderam estar juntos nas categorias, onde seus posicionamentos e afirmações puderam ser articulados em função dos objetivos da pesquisa. Os procedimentos adotados se basearam nas orientações de Bardin (1977) e Moraes (1999). Bardin (1977) recomenda três passos para análise de conteúdo: a pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e informação. A pré-análise tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Na fase da exploração do material, são realizadas as operações de codificação, com administração

sistemática das decisões tomadas. A última etapa proposta por Bardin (1977) é o tratamento dos resultados, inferência e informação, onde os resultados brutos são tratados de modo a serem significativos e válidos.

Moraes (1999), não discordando de Bardin, elenca outras divisões relativas às fases supracitadas, que são a preparação das informações, unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, categorização ou classificação das unidades em categorias, descrição e interpretação. Optamos por utilizar as etapas sugeridas por Moraes, pois ofereceram uma melhor sistematização das fases necessárias para a análise de conteúdo. O processo de análise se iniciou com uma primeira categorização a partir da retomada do roteiro das entrevistas (Apêndice B) e de uma leitura geral das transcrições. A categorização inicial pretendia responder aos objetivos de pesquisa e tinha como propósito interrogar sobre a seguinte hipótese: As cotas raciais impactaram o contexto escolar de uma instituição pública de qualidade, pois além de oportunizaram o acesso de mais estudantes negros a este espaço possibilitou o convívio de alunos de experiências distintas. Mas ocorreram impactos de fato? E se ocorreram que impactos foram esses? Como a comunidade escolar, especificamente os gestores e professores acolheram este tipo de ação afirmativa, já que o colégio já contava com um sistema de cotas sociais? Conseguem ver a necessidade de uma política com esse viés? Há indícios de preconceito e discriminação na instituição?

Com base nessas indagações foi realizada uma primeira categorização, em que foram definidas as seguintes categorias: 1) negros 2) alunos cotistas; 3) Colégio Pedro II; 4) ensino médio; 5) processo pedagógico. O passo seguinte foi a identificação dos diferentes depoimentos a serem analisadas e sua codificação, estabelecendo um código que possibilitasse identificar rapidamente cada elemento da amostra de depoimentos ou documentos a serem analisados. Na fase da preparação dos documentos, cada um recebeu um símbolo, representando também cada entrevistado. P1 corresponde ao professor 1 e assim sucessivamente. No documento que incluiu dois entrevistados foram utilizadas as simbologias P5. 1, P5.2. Também foram utilizadas as siglas G1, G2 e G3, que correspondem aos gestores pedagógicos da instituição.

Após a sistematização dos documentos, iniciou-se a organização dos recortes das entrevistas em unidades de registro, ou seja, a unitarização. Segundo Bardin (1977), a unidade de registro é a unidade de significação que arbitramos codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial.

A unitarização foi feita com o auxílio do programa Atlas.ti. Nessa etapa, foi preciso fazer as aproximações semânticas de cada categoria de análise. Para a análise da categoria *negros*, primeiramente, foram reunidas todas as menções dos entrevistados a respeito de tal assunto. O *software* facilitou esse percurso, com uso de uma ferramenta que listou todas as palavras contidas no *corpus*, denominados *Documentos Primários*. Além da lista de palavras, o Atlas.ti também forneceu a ocorrência das palavras em todo corpo do texto, o que possibilitou encontrar ocorrências que correspondiam a alguma referência às categorias de análise. A partir dessas listagens, os termos que atribuíam sentidos à palavra *negro* foram selecionados e dessa forma identificados. Palavras como preto, pardo, negra, negros, negras, preta, negão, crioulo, afrodescendente, afrobrasilidade foram então codificadas como *negro* e possibilitaram localizar as passagens das entrevistas em que se afirmavam conteúdos de interesse para essa categoria.

Da mesma forma, foram feitas as aproximações semânticas, conforme apontado no quadro 9, para as demais categorias de análise, com o propósito reunir e eliminar as palavras idênticas, sinônimas ou que tinham significações semelhantes.

Com a codificação, cada ocorrência foi destacada no texto. Foram consultadas as marcações feitas pelo *software* para verificar se estas correspondiam às marcas de sentido pretendidas para cada categoria de análise. Esse trabalho de verificação das ocorrências foi importante, pois propiciou uma primeira análise das identificações feitas pelos sujeitos da pesquisa acerca das temáticas relativas a cada categorização.

Quadro 9 - Aproximações semânticas da primeira categorização feitas com auxílio do *software Atlas.ti*.

CATEGORIAS	PALAVRAS CODIFICADAS
1) Negro	Preto, pardo, negra, negros, negras, preta, negão, negona, pardo, parda, parda, crioulo, afrodescendente, afrobrasilidade, afro, africano, afro-brasileiros, identidade, identitário, identificação
2) Alunos cotistas	Aluno, aluna, alunos, alunas, estudante, estudantes, cota, cotas, reserva de vagas, cotistas, cotista
3) Colégio Pedro II	Escola, instituição, colégio, colégios, colegiado, Pedro, Pedrinho
4) Ensino médio	Ensino médio, nível de ensino
5) Processo pedagógico	Ministrar, aula, aulas, trabalho, trabalhar, conteúdo, conteúdos, didática, didaticamente, didáticos

Fonte: O autor, 2015.

Logo a princípio, chamam a atenção os diferentes termos aplicados à identificação do negro. As ocorrências das palavras *preto e pardo* derivam majoritariamente das perguntas feitas pela pesquisadora.

A categorização é uma operação de classificação que facilita a análise dos depoimentos, devendo seguir critérios que podem ser de ordem semântica (originando categorias temáticas), sintática (categorias definidas a partir de verbos, adjetivos, substantivos), ou léxica (ênfáticas nas palavras e seus sentidos). Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo (MORAES, 1999, p. 6). Neste trabalho, as análises se constituíram por categorias temáticas. Bardin (1977) explica que a análise temática é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos e simples, como entendemos que foi o caso nas entrevistas em questão.

Após a leitura exploratória, uma nova categorização se fez necessária, pois as categorias inicialmente definidas se fundiam, havendo grande superposição de conteúdos.

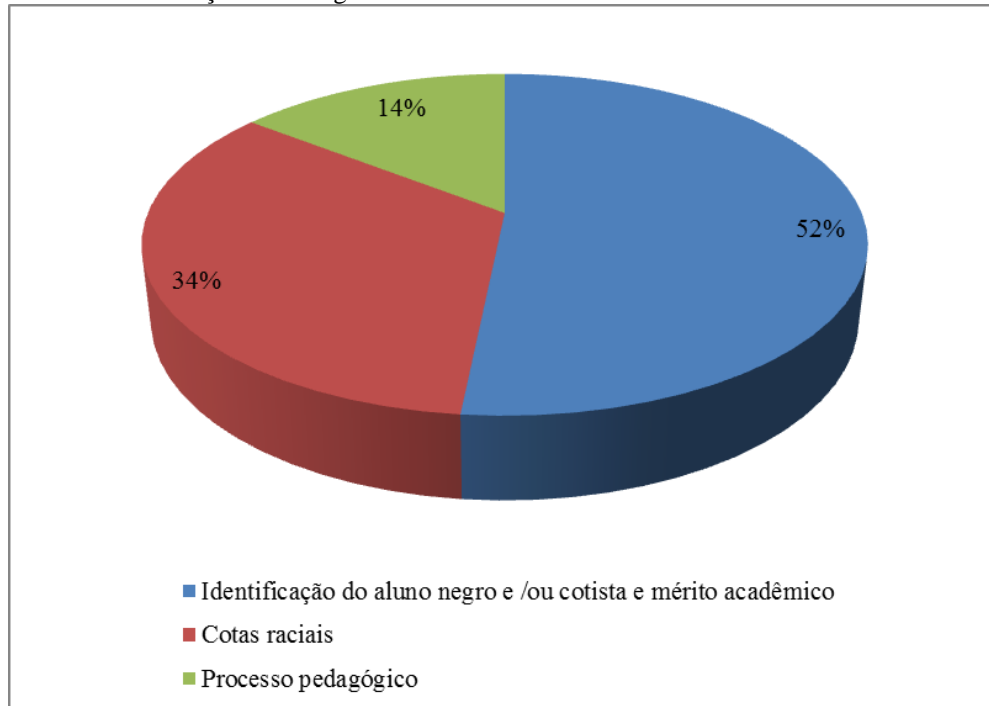
Desse modo, as categorias *alunos cotistas e negros* foram convertidas em uma única categoria: *identificação do aluno negro e/ou cotista e mérito acadêmico*. A questão do mérito acadêmico foi incluída nesta categoria, porque as ocorrências dos enunciados sobre o desempenho acadêmico estavam relacionadas majoritariamente à identificação do estudante negro e cotista, fosse ingressante por cota de viés racial ou social¹¹.

As categorias *Colégio Pedro II e ensino médio* foram suprimidas, já que as considerações feitas pelos entrevistados estavam comumente associadas a elementos pertencentes a outras categorias. As menções significativas relativas a estas categorias e que não estavam incluídas nas demais categorizações foram alocadas na nova categoria *cotas raciais*. A categoria *processo pedagógico* foi mantida, uma vez que as afirmativas eram muito singulares e não cabiam nas outras categorizações.

Foram definidas, portanto, três categorizações: 1) Cotas raciais; 2) Identificação do aluno negro e/ou cotista e mérito acadêmico; 3) Processo pedagógico. No gráfico 7, observamos as proporções de cada categoria. A categoria *Identificação do aluno negro e/ou cotista* foi a que apresentou um maior número de ocorrências (52%). Esse dado reflete as abordagens enfatizadas pelos entrevistados e também corresponde ao quantitativo de questões feitas pela entrevistadora que priorizavam este enfoque, conforme se discutirá adiante. Vale mencionar que, embora houvesse questões relativas à identificação do estudante negro e/ou cotista, as considerações referentes a tal temática geralmente surgiram em momentos em que a pergunta não era direcionada a este assunto.

¹¹Como já explicitado, as cotas sociais já eram uma prática do Colégio Pedro II, e, por vezes, os entrevistados faziam menção aos estudantes que ingressaram por este tipo de política.

Gráfico 7 - Distribuição das categorias de análise



Fonte: O autor, 2015.

Com a categorização definida, o próximo passo foi a descrição e interpretação. Moraes (1999) apontou que a descrição é o primeiro momento da abordagem do trabalho. Ressaltou que uma boa análise de conteúdo não deveria limitar-se à descrição, sendo preciso avançar com propósito de atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação.

A seguir, serão expostas as análises realizadas de acordo com as três categorizações supracitadas, discutindo as questões que emergiram nos depoimentos dos entrevistados.

4.2.1.1 Categoria Cotas raciais

Neste item, serão expostas as questões referentes às cotas raciais, de modo a discutir sobre as significações que os professores e gestores atribuem a tais políticas.

A partir da leitura das entrevistas foram identificados pontos de discussão que apareciam constantemente nos depoimentos e indicavam os sentidos que os depoentes atribuíam às políticas de cotas raciais, no contexto das entrevistas. Para facilitar a análise, os pontos foram classificados de acordo com as características a eles conferidos: fatores problema e fatores condicionantes. Os fatores problema se referem a aspectos que foram

narrados como controvérsia ou que foram colocados como entraves para o êxito do sistema de cotas. Referem-se às menções à dicotomização cotas sociais *versus* cotas raciais e sobre a autodeclaração. Por fim, como fatores condicionantes, estão os elementos destacados como necessários para o sucesso das políticas: referem-se à polêmica políticas universalistas *versus* políticas particularistas e à *questão da permanência*.

- Fatores problema 1: cotas raciais ou cotas sociais?

A dicotomização cotas raciais *versus* cotas sociais já havia sido bastante polemizada nas discussões sobre a implantação desse tipo de medida no ensino superior. Maggie & Fry (2004) criticaram fortemente as cotas raciais, por acreditarem que uma política baseada em critérios raciais incitaria práticas racistas. De acordo com os autores:

Do ponto de vista analítico, a crença em raças é condição necessária para a existência do racismo. Embora seja inegável que as cotas terão como consequência a ampliação relativamente rápida de números de alunos negros nas universidades, acarretarão, por outro lado, a consolidação da crença em raças. Assim fazendo, não é de se esperar que se debele o racismo. Poderia até aumentá-lo. (MAGGIE; FRY, 2004, p. 161)

Corroborando com Maggie & Fry (2004), Lewgoy (2005) também condenou a utilização de critérios embasados na raça para priorização de candidatos ao ingresso no ensino superior. Lewgoy (2005, p. 221) sustentou que “é preciso desracializar com urgência o combate ao racismo e à exclusão social, através de políticas igualitárias de inclusão, inspiradas no ideário universalista”.

A discussão sobre a dicotomia cotas raciais *versus* cotas sociais também esteve presente nos depoimentos, trazida nos seguintes posicionamentos: favorável às cotas por critérios exclusivamente socioeconômicos; defesa das cotas por critérios raciais; e favorável ao recorte racial e social da política. No quadro 10, vemos os posicionamentos dos entrevistados.

Quadro 10 - Posicionamento dos entrevistados acerca das políticas de cotas

Posicionamento	Entrevistados
Favorável às cotas por critérios sociais	P1
Favorável às cotas por critérios raciais e socioeconômicos	G1; P2
Favorável às cotas raciais	G2; G3; P3; P4; P5. 1;P5.2
Não se manifestou	P6

Fonte: O autor, 2015.

Os entrevistados informaram majoritariamente serem favoráveis ao sistema de cotas, sendo que apenas um depoente não manifestou seu posicionamento. Houve predominância da opção pelo sistema de cotas com recorte racial (seis entrevistados). Dois entrevistados afirmaram preferir um sistema que aliasse os critérios raciais aos econômicos, enquanto um entrevistado se posicionou favorável à medida por critérios unicamente socioeconômicos, e um entrevistado não manifestou. Este último, ao falar sobre essa modalidade de ação afirmativa, disse apenas que a política de cotas tem seus “prós e contras”, mas não deixou claro seu posicionamento.

A preferência pelas ações afirmativas de recorte social foi mencionada por P1. Chama atenção o fato de que a depoente informou que nunca leu sobre o assunto, mas afirmou que a legislação não tem fundamentação. Os fundamentos que a depoente se refere são relativos à genética da população brasileira, a seu ver, caracteristicamente miscigenada.

P: Com a legislação 12.711 de 29 de agosto de 2012, o Colégio Pedro II passa a reservar um percentual de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Você conhece essa lei?

P1: Muito foi falado sobre essas leis, eu nunca li. É. Primeiro, que autodeclaração é uma bobagem, porque nada disso existe. Então, já começa por aí que essa lei não tem nenhuma fundamentação. Como nenhuma fundamentação tem qualquer uma dessas bobagens que essas pessoas escreveram, tá? Segundo, porque todo brasileiro pode se declarar branco, preto, pardo, índio, porque já existe um levantamento da genética da população brasileira e mostra que todos nós somos tudo isso ao mesmo tempo. Então, nós somos europeus e europeus ameríndios e, e... Africanos. Nós temos... Todos nós temos um coquetel genético interno nosso que faz com que a gente não seja nada disso e seja tudo isso ao mesmo tempo. Então, isso tudo aí é uma grande perda de tempo. O que eu acho interessante? Ações afirmativas voltadas pra questão é... É... Econômica. Porque há brancos, pretos, albinos... É... Amarelos, azuis e cor de rosa que têm comida todo dia e que não têm comida todo dia. Eu sou absolutamente a favor de ação afirmativa. O resto é conversa pra boi dormir, que isso não existe! E quem defende isso está fazendo um desfavor à construção social no Brasil. Agora, qual é a outra questão: toda ação afirmativa, eu sou a favor. O problema é que a ação afirmativa foi transformada no Brasil numa muleta que os políticos se utilizam para se eleger, reeleger, reeleger, reeleger. E eles não fazem os investimentos de base que têm que tornar, tem que [ênfase] tornar todas essas medidas, que são medidas afirmativas, em perfeitas inutilidades nos próximos dez anos. Ou seja, não precisa mais de medida afirmativa, porque a sociedade funciona direito. Então, acabou.

Na fala de P1, observamos oposição às perspectivas que se utilizam do conceito de raça, no que se aproxima das afirmações feitas por Maggie & Fry (2004). As considerações feitas por P1 enfatizaram as características biológicas do indivíduo, perspectiva que difere do conceito de raça defendido pelos favoráveis às políticas afirmativas. Guimarães (2011) afirmou que, para os cientistas sociais, assim como para os ativistas políticos, a noção de raça tem vantagens estratégicas, pois remete imediatamente a uma história de opressão,

desumanização e opróbrio a que estiveram sujeitos os povos conquistados. No mesmo sentido, Munanga (2004) justificou o uso do conceito de raça:

Podemos observar que o conceito de raça, como empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois, assim como todas as ideologias, esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é, natural, é de fato uma categoria etnossemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, Brasil, África do Sul, Inglaterra etc. Por isso o conteúdo dessas palavras é etnossemântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir de diferenças fenotípicas como cor de pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. (MUNANGA, 2004, p. 22)

Entendemos que não há como combater o racismo sem se valer da noção de raça. Essas "raças fictícias" que se alicerçam sobre diferenças fenotípicas é que fazem com que o racismo se perpetue em nossa sociedade. Quando medidas que se destinam a combater as formas de racismo e preconceito se colocam e objetivam alocar os seus beneficiários em posições valorizadas socialmente, as bases destas raças fictícias tendem a serem desfeitas.

Medidas afirmativas não invalidam investimentos de base, pelo contrário, faz parte de seu propósito a urgência destes investimentos, já que as ações afirmativas foram pensadas com caráter temporário. Seria excelente não ser preciso valer-se de um sistema que vise privilegiar um grupo por conta de sua cor ou raça, mas, a meu ver, enquanto as desigualdades raciais persistirem, medidas afirmativas se colocam como necessárias.

A defesa por cota com recorte racial ficou evidente no depoimento de G3, bem como a condenação da associação a condicionantes socioeconômicos expressos no edital do Colégio Pedro II. Para G3, as cotas devem ser para os negros, independente do fator renda, ou de qualquer outro critério.

P: Você acha que a lei 12.711 que trata das cotas ajudou o ingresso? Entraram mais alunos negros?

G3: Aqui no Pedro II, se a gente reparar bem o edital... O edital do Pedro II não é para negros. Não é uma cota racial. A cota racial, como a gente entende a cota racial, como em concursos públicos, agora diz 'tantos por cento para negros'. Eu não quero saber se esse negro é filho do imperador, se ele é filho da faxineira, se ele tem dinheiro, se ele não tem. É negro. A cota é pra ele. Pronto. Aqui no Pedro II, dentro da cota de 50% de aluno da escola pública, quer dizer, do aluno da escola pública de qualquer cor, de qualquer etnia, vem a cota para negros. E dentro dessa cota para negros diz que se tem que ter determinada renda. A tal da renda é tão miserável que uma pessoa que tem aquela renda não está pensando em colocar o

filho no Colégio Pedro II. Está pensando em botar o filho no sinal para arranjar dinheiro para poder comer. Então não atende! Só acaba atendendo, por quê? Porque estudar na escola pública primária é só para gente muito pobre. Porque estudar em escola pública... Só quando é no ensino superior que as pessoas querem, que a sociedade reconhece como um bom ensino. Estudar no colégio municipal, estadual enquanto primeiro segmento, ensino médio, é porque a pessoa realmente não tem recursos.

A associação de critérios raciais a critérios socioeconômicos ocorreu também na UERJ por conta da legislação n. 5346, de 11 de dezembro de 2008, em que se instituiu a categoria *carente* como beneficiário. Esse novo sistema substituiu a Lei Nº 4061 de 02 de janeiro de 2003, que instituía as cotas apenas por critérios raciais. Concordamos com Valentim (2012, p. 254), quando argumentou que “a ‘desracialização’ das ações afirmativas compromete a política que oportuniza a possibilidade de uma identidade negra positiva, de um reconhecimento positivo”.

Além do mais, as políticas de cotas visam contribuir para a ascensão social do sujeito. Sabemos que educação ainda é um dos meios que boa parte da população tem para ascender socialmente e alcançar sucesso profissional. Oportunizar à população negra o ingresso em espaços escolares valorizados socialmente possibilita não somente sua ascensão social, mas também o combate à discriminação e ao preconceito, já que identificamos na sociedade posições historicamente valorizadas, onde os negros têm pouca ou nenhuma representatividade. No depoimento de P3, encontramos importantes ponderações a esse respeito e que apontam para a necessidade da implantação de um sistema de cotas com recorte racial.

P: E em relação à legislação? Você chegou a mencionar anteriormente sobre as cotas: o que você delas, mais especificamente, da lei 12.711, que foi a partir de 2012, e o Colégio teve que separar um percentual de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

P3: Eu acho que a... O sistema de cotas, ele é uma necessidade, é uma necessidade e não é pouca necessidade não. É muita. E acho que foi implementada da maneira que tem que ser. Da universidade primeiro, para as escolas de ensino médio, que de certa maneira possam ser pontes diretas, ou para o mercado de trabalho qualificado, ou para a universidade. Porque não há necessidade de cotas, por exemplo, no Ciep Nova Campelo, não há necessidade de cotas na escola municipal aqui ao lado, né, porque a gente reconhece imediatamente o perfil da escola. Agora, o que essa escola que já é miscigenada ou majoritariamente negra precisa, não é de política de afirmação no sentido de ingresso, o que ela precisa é de investimento, porque os alunos já estão lá dentro, agora ela precisa de qualidade, né. As que já têm qualidade precisam incorporar esses grandes contingentes. E a discussão não é sobre classe, não é classe. Tem muita gente que acha que a cota social compensaria já de imediato à distorção étnica. No início eu achava; hoje eu não acho. Nenhuma pessoa negra pertencendo à classe social... Aliás, é o contrário... Quanto mais ascende socialmente, o negro, talvez mais discriminado ele seja. Porque ele vai começar a participar de ciclos nos quais ele é o único, ele é exceção. Então, ainda mais discriminado pode ser. Então, a reflexão é outra. A reflexão na verdade é uma

necessidade de naturalizar presenças, não pode se manter com exemplos, não dá pra ter só e pra sempre um Joaquim Barbosa, não dá pra ter só e pra sempre uma Glória Maria, não dá pra ter só e pra sempre... Não! Porque a gente tem que ter isso em todas as esferas e, se não for na graduação, não é em lugar nenhum. Aqui, com os alunos, sim, tem que ter, com os professores, sim, tem que ter. E aí, a partir do momento que tem, maior entra a necessidade da gente fazer a reflexão a respeito dessa entrada. Porque também não adianta um professor, quer dizer, não adianta... Ter o direito de estar. Seria muito mais interessante que, a partir do momento que você tenha mais professores e funcionários negros, que eles contribuíssem para a disseminação dessa reflexão e não que fossem apagados, como é processo que normalmente ocorre aqui, né. A julgar pelos quadros de comandos, de coordenação, de direção do Pedro II. Se fizer uma pesquisa... Tô chutando, mas se fizer uma pesquisazinha breve, a presença negra deve ser muito menor ali. Tem que ter cota pra Reitor? Não. Mas pelo menos a representatividade. Representatividade que possa ser consciente do papel que tem, acho importante que tenha sim.

Há vários pontos interessantes na fala de P3, dos quais destacamos: a necessidade das cotas no Colégio Pedro II e a discussão sobre a maneira como as cotas foram implementadas; a naturalização de presenças; o apagamento da identidade e a questão da representatividade.

Ao apontar sobre a necessidade das políticas de cotas, P3 traz questões referentes à qualidade do ensino público. É sabido que a maioria das escolas públicas sofre com a falta de investimento e com problemas estruturais que, com frequência, afetam a qualidade de ensino. Nas escolas consideradas de excelência, como o Colégio Pedro II, as cotas raciais se fazem necessárias, pois o ensino de qualidade favorece aos estudantes que lá estudam o ingresso nas universidades públicas ou no mercado de trabalho.

A ocupação de negros em posições valorizadas socialmente foi apontada por P3 como uma forma de naturalizar essa outra presença, já que, usualmente, nesses postos, a população negra é minoritariamente representada. Quando falou do Colégio, embora não tivesse dados específicos, avaliou que, nos quadros de comando, a representatividade do negro é muito pequena. E quando ela acontece, existe uma tendência ao apagamento, onde a presença do negro se dilui de tal modo, que não se destaca e se converte em sua invisibilidade. Talvez isso aconteça pelo fato de o negro estar em um espaço onde a presença branca é majoritária. Relembramos Fanon (2008), ao explicar que quando os pretos abordam o mundo branco, param de se comportar como indivíduos acionais. O sentido de sua ação estará no outro (sob a forma do branco), pois só o outro pode valorizá-lo. Nessa perspectiva, a desalienação do negro, concebida por Fanon (2008) como uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais, é necessária, e a reflexão sugerida por P3 é um caminho para a efetivação deste processo.

P3 expressou sua defesa pelas cotas raciais sem associação a condicionantes socioeconômicos, contudo, informou que nem sempre teve esse posicionamento. Em um

momento anterior da entrevista, P3 relatou que a mudança de paradigma aconteceu a partir do seu envolvimento com atuantes de pré-vestibulares comunitários e com ativistas de movimentos sociais. Da mesma forma, G2 também informou que era contrária à política de cotas e que vivenciou as discussões dessa política como estudante na UERJ:

P: Com a lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, o Colégio passa a reservar um percentual de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas. E o que você acha dessa lei?

G2: Então, assim, eu vivi esse burburinho todo. E o que é interessante é que, antes de entrar na faculdade, eu era contra as cotas. Eu achava... Ah, que também tá discriminando! Mas quando você para e começa a estudar, né, eu acho que, assim, você começa a ler sobre o assunto, você começa a estudar e ver as opiniões de ambos os lados, de quem é contra e de quem é a favor, de uma certa forma, isso vai de dando... É, pra mim, me deu motivos pra mudar de opinião. Eu acho que é uma questão de reparação mesmo, histórica. Se a gente estudar a história de nosso país, a questão da escravidão, né, do povo negro, foi muito forte. A gente tem até mais tempo de escravidão do que de não escravidão. Então, assim, as pessoas falam que no Brasil não tem racismo, mas tem. É um racismo às vezes velado. É... É um racismo meio, até como brasileiro, um racismo... Não sei como posso dizer... É na brincadeira, né, tá brincando e coisa e tal. Mas na brincadeira você faz uma piada racista. E eu acho que, assim, mesmo a gente, mesmo eu sendo negra, eu tenho racismo dentro de mim sim, por conta de uma questão cultural, né. A nossa infância, a gente... Os referenciais que a gente teve de beleza, né, de... Da própria cultura. De que, ah, quem é negro não gosta de trabalhar, é preguiçoso, é malandro. Você vai crescendo com isso e, de uma certa forma, você tem que estudar mesmo pra poder desconstruir essas coisas. E eu acho, assim, que a partir do momento em que você oportuniza isso pra esses alunos, né. Porque a gente fala, assim, entra na questão do mérito. Ah, mas todo mundo tem que ter a mesma oportunidade, é a prova! Mas aí, o preparo que esse aluno teve, que esse adolescente ou que essa criança teve pra poder conseguir fazer essa prova? Então, assim, é diferenciado. É o fato de ele ser negro, né, às vezes no local que ele mora, né, a família, às vezes, ele tem que parar de estudar pra poder trabalhar, pra poder ajudar na renda familiar, isso tudo pesa. Então, assim, a oportunidade às vezes não é tão igual assim. A prova é igual pra todo mundo, mas até você chegar na prova, quais foram as oportunidades que foram dadas? E eu acho que as cotas vêm de uma certa forma é... Equilibrar isso. Eu acho que a cota, que ela não tem que ser... Eu espero um dia a gente não precisar de cota, né... Eu acho que... Assim, a escola pública básica ter um padrão de qualidade que não seja necessário você ficar desesperada pra poder entrar no Pedro II, porque a escola lá perto da tua casa, ela vai dar conta de ter uma qualidade que vai te oportunizar a chegar a uma faculdade, chegar uma universidade pública, fazer um concurso público e conseguir passar, ou ter um emprego, mesmo privado, mas que seja né, mas te dê condições de..., não digo enriquecer, mas dê condições de você se sustentar, sustentar sua família, ter o seu lazer, né. Porque eu acho que o sustento não passa só pela questão de comer, de se vestir, né, de ter um lugar pra morar. Mas eu acho que a questão da cultura, do lazer também é importante. Você ter condições de bancar isso pra você, né. Eu acho que, no momento que a gente vive agora, ainda precisa sim. Eu sou a favor sim das cotas.

O acesso ao conhecimento acadêmico e as interações com diferentes perspectivas vivenciadas na universidade parecem ter sido contributos fundamentais para mudar a concepção que G2 trazia a respeito das cotas raciais. É interessante notar como G2 apresentou um percurso sobre a sua experiência, informando os referenciais de identificação do negro

que lhe foram apresentados com caráter majoritariamente negativo. De certo modo, a contrariedade à política de cotas possivelmente passou por esse entendimento vivenciado na sua infância, ao passo que lutar contra os referenciais negativos da identificação do negro significaria não querer se beneficiar de uma política que contrariasse princípios meritocráticos. Se “quem é negro não gosta de trabalhar, é preguiçoso, é malandro” (G2), beneficiar-se de uma política que facilitasse o ingresso desse grupo, de certo modo, reafirmaria esse tipo de identificação. E, como apontou G2, “você vai crescendo com isso e de uma certa forma você tem que estudar mesmo pra poder desconstruir essas coisas”.

G2 mencionou uma forma de racismo existente na nossa sociedade: o racismo velado nutrido por bases culturais. Chama atenção que G2 não se exclui desse grupo quando relatou: “sendo negra eu tenho racismo dentro de mim sim por conta de uma questão cultural”. Entendemos que a política de cotas raciais contribui para o combate dessa forma de racismo na medida em que oportuniza a partilha e troca de experiências dos estudantes, negros ou não. Esse dado também mostra a importância de medidas afirmativas como a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio, públicas e particulares, pois apresentam um potencial significativo no sentido de desmitificar e desconstruir conceitos e estereótipos disseminados no contexto escolar.

O princípio meritocrático visto como uma equação de esforço, habilidades e talentos individuais foi questionado por G2. Para a depoente, as desigualdades de oportunidades precisam ser consideradas. Feres Júnior & Zoninsein (2008), ao discorrer sobre a questão do mérito, argumentaram:

Vantagens desproporcionais e desigualdades agudas cancelam o mérito de qualquer vitória. Ganhar uma corrida de pessoas que têm os pés atados, ou pesos nos pés, ou mesmo valer-se do privilégio econômico para adquirir uma formação que o capacite para a admissão em uma universidade de qualidade, enquanto o grosso da população só tem acesso a uma escola pública de baixa qualidade, não constitui mérito propriamente dito, mas sim perpetuação de privilégios (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2008, p. 17).

P4 também manifestou sua posição a favor das políticas de cotas raciais, informando que a lei é importantíssima e, como disse: “Você tem que democratizar o ensino. Se você constata que, ou na universidade, ou no colégio federal, público, seja lá qual for, você tem um pequeno número de negros sendo representado, você tem que arranjar alguma política pra que aumente a representação deles. Eu acho bacana.”

Em contrapartida, P4 relatou que muitos de seus alunos negros se colocaram contra as cotas raciais, por acharem que eles tinham as mesmas capacidades intelectuais dos alunos brancos para alcançarem uma vaga na universidade. Em um momento posterior da situação da entrevista, P4 contou sobre as suas dificuldades em abordar esse assunto com os alunos. No seu depoimento, falou um pouco sobre essa dificuldade.

P: Você vê algum problema com as cotas?

P4: Problema em si com a existência das cotas, não. O problema, que não é problema, é a polêmica que ela causa que divide as opiniões. As pessoas falam, e até os próprios alunos negros. Isso eu também já discuti em sala de aula e eu fiquei sem saber o que fazer. Porque os alunos negros falavam: “Professora, é um absurdo, isso!” Eu até entendi o ponto de vista deles. Eles falavam “é um absurdo isso, porque a gente tem a mesma capacidade do que todo mundo”. Mas a questão era tentar fazer eles entenderem que a desigualdade social é de recursos que nós temos né. Enfim, que vai selecionar também as pessoas. Mas eles falavam: “não professora, eu tenho capacidade tanto quanto um branco de entrar numa universidade. Por que eu preciso de cotas pra isso?”. Então, essa é a questão delicada.

O posicionamento dos alunos acerca das políticas de cotas mostra que há muito a se fazer para desconstruir resistências às cotas raciais, pois o mérito como fruto de esforço individual parece ser um princípio operante na concepção de muitos estudantes. Para os entrevistados, porém, o mérito para ingresso não foi destacado como uma questão de muita relevância.

P5. 1 afirmou que as cotas são positivas e também citou a questão do mérito, propondo também o confronto com a alteridade como uma vantagem trazida pelo sistema de cotas.

P: Uma outra questão. Com a Lei 12711, o Colégio passa a reservar um percentual de suas vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Você tem ciência dessa lei?

P5. 1: Sim.

P: O que você acha dela?

P5. 1: Essa lei, ela diz respeito ao ingresso... Essa é uma dúvida que eu tenho. É o ingresso no sistema de provas ou também no sistema de sorteio, você sabe disso?

P: Só no sistema de provas. É somente para ingresso no ensino médio.

P5. 1: Entendi. Bom. Pelo que eu posso constatar das minhas turmas, é algo altamente positivo, porque foi o que a gente falou lá no início, né. É premissa realmente esse confronto com a alteridade. É o que eu vejo. É... Uma crítica que poderiam fazer, que o rendimento é menor, porque se valeram de um outro mecanismo que não era plenamente meritocrático, o rendimento é o mesmo, não há distinção em característica racial nada disso! Pelo menos não tenho visto.

O rendimento geral das turmas parece não ter sido afetado a partir da implantação do sistema de cotas raciais no Colégio. Pelo menos não foi algo apontado pelos entrevistados. Assim como P5. 1, P2 informou que “não percebe relação entre as cotas e resultado não.

Muito pelo contrário”. Na condição de gestor, G2 também mencionou que essa discussão sobre cotas raciais e desempenho não aconteceu nos conselhos de classe, sendo somente aludido o rendimento dos alunos cotistas oriundos de escola pública.

P: Nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas, tem-se comentado alguma coisa do rendimento dos alunos com a questão das cotas raciais ou não? Isso não aparece?

G2: Não. Cota racial, não. Aqui eles falam muito dos alunos oriundos de escola pública. Na verdade, acaba batendo, porque, né, porque a população que frequenta escola pública em geral é a população negra e parda e com a renda mais baixa. Mas, assim, especificamente sobre a cota, a questão racial, não.

A partir dos depoimentos, identificamos conotações positivas acerca da política de cotas raciais, como o convívio com a alteridade e democratização do ensino, o que revela um nível de aceitação da medida recém-implementada na instituição.

- Fator problema 2: a autodeclaração.

A autodeclaração é a forma como beneficiários das políticas afirmativas de viés racial se identificam. Essa medida foi alvo de controvérsias nos depoimentos, havendo alusões positivas à possibilidade de uma identificação racial positivada, como também menções sobre as fraudes na autodeclaração.

Nas entrevistas, encontramos nos depoimentos de G1, G2, P1, P2, P3 e P6 afirmações a respeito da autodeclaração utilizada de forma fraudulenta por estudantes brancos, com intuito concorrer às vagas reservadas nas universidades. Aspectos positivos também foram mencionados, como a possibilidade dos alunos afirmarem sua identidade, de uma autodeclaração consciente, como dito por G1 e G2, quando colocaram que “tem alunos que tem essa consciência sim, se autodeclaram negros até na, na sua prática” (G1), e “tem aqueles alunos que se declaram por uma questão de consciência mesmo de que são negros ou pardos” (G2). Já P3, embora tenha citado a “identidade temporária por conveniência” mencionou que a legislação é um referente para a identificação, o que parece ser um caminho para os alunos se identificarem positivamente como negros.

P: Você acha que a legislação alterou de alguma forma a maneira dos alunos se identificarem quanto à sua raça ou à sua cor?

G1: Eles precisam se autodeclarar negros, né, pardos, então, é... Embora a gente saiba que existe uma diferença entre o que se coloca lá no papel pra se pleitear vaga e o que efetivamente se declara no dia a dia, né. Você... Como eu disse, tem alunos que... Que têm essa consciência sim, se autodeclaram negros até na, na sua prática, mas talvez alguns outros, é... Eu não tenho nenhum caso concreto, que eu tenha

vivenciado, que eu possa te dizer assim 'Ah, um aluno que não se declarava assim, não se aceitava', tá, não tenho. Embora eu acredite que exista.

P: E você acha que a lei alterou a maneira dos alunos se identificarem em relação à sua cor, à raça?

G2: Eu não sei, por que, assim... É... Até a gente não lida muito com a questão da, do concurso. A gente vai ver isso quando eles chegam aqui. Então, assim, tanto tem aqueles alunos que se declaram por uma questão de consciência mesmo de que são negros ou pardos e, né, e aproveitam essa oportunidade que é dada a eles, quanto tem aquele que, se não fosse essa situação, ele não se declararia negro nem pardo, né. É aquele aluno que, vamos dizer assim, é o... Às vezes eles brincam, ah "o pouca tinta", né. Ou então assim: 'Ah, eu sou branco, só não posso deixar meu cabelo crescer, né, porque senão aparece, né'. Então, eu acho, assim, muitas pessoas também aproveitaram, se aproveitaram dessa questão da cota racial e da cota social pra poder entrar numa escola que é de qualidade, assim, né. E, às vezes, não é uma questão de consciência. Muitos entram por uma questão de oportunismo mesmo, né, que em outras situações não se declararia, né, pardo, não se declararia negro. Uma coisa... Dá até vergonha de dizer, mas aí, por conta da. 'Ah, não! Eu tenho... Então eu vou me declarar pra poder conseguir a reserva de vagas'.

P: Você acha que de alguma forma essa legislação, a lei 12.711, ela ajudou na maneira dos alunos se autodeclararem em relação à sua cor, à raça?

P3: Eu não tenho dados quantitativos, mas eu vou dizer que sim, num primeiro momento, eu vou dizer que sim. Não posso partir... Eu não tenho dados. É fato que muitos se aproveitaram do critério de autodeclaração, né, e assumiram uma identidade temporária por conveniência. Você é negro? Sou. Depois que terminou de responder o questionário, volta a sua tentativa de apagamento da própria identidade. Agora ela é um, pelo menos um referente, né. Eu acho que a partir dela, outros agentes têm que entrar em cena, né, acompanhamento...

Os seis depoentes levantaram um destaque negativo à autodeclaração, como as possíveis falsificações e as identificações raciais temporárias. Mas também é importante destacar que nenhum deles mencionou um caso concreto desse tipo de fraude ocorrido dentro do Colégio Pedro II.

P: E você acha que essa lei, a que acabamos de falar, alterou a maneira dos alunos se declararem em relação à cor?

P1: Aconteceu de tudo, inclusive menino que se declara pra garantir a vaga e... Se declara. E como ninguém pode contestar autodeclaração dele, tá declarado e ele conseguiu a vaga.

P: Você acha que a lei alterou a maneira dos alunos se identificarem em relação à sua cor?

P2: Olha, eu já vivi isso na instituição privada. Aqui eu estou há pouco tempo e não sei te dizer. Eu já tive alunos da escola privada que queriam se autodeclarar negros para fazer parte do sistema de cotas. Isso forçou... Isso foi só uma questão isolada. Isso forçou até as próprias universidades a adequarem um pouco a questões sociais também, né. Questões de poder econômico. O que não... Eu acho que é o caminho também. Porque se ajustar ao poder econômico não vai mudar muita coisa, né. Porque historicamente é a população que mais tem dificuldade de acesso. Mas aqui não vi muita mudança não. Mas acho que se ajusta. Eu acho que é uma questão de paradigma.

P: Você acha que a lei de alguma forma alterou de alguma forma a maneira dos alunos se declararem em relação a sua cor?

P6: Com certeza. Com certeza, porque eu escutei um número incontável de vezes de alunos brancos dizendo que iam se declarar como pretos e argumentando: 'ninguém tem como provar o contrário'. Assim como eu também já li esse ano caso de alunos que foram expulsos da UERJ, porque declararam uma determinada renda, entraram pelo sistema de cotas e a UERJ criou o sistema de auditoria e foram ao endereço que a pessoa deu em Campo Grande. Essa reportagem saiu não tem nem um mês direito no Globo. E aí, quando viram que era uma casa grande com carro na garagem, uma casa de 2 quartos, enfim, uma estrutura completamente diferente daquela que a menina lá tinha declarado. Entendeu? Então, eu acho que isso é uma questão cultural. O brasileiro é assim [risos], o carioca é assim. Eu acho que... Vê uma facilidade, ele vai arrumar um jeito de se dar bem, sempre pensando 'ah, ninguém tem como provar'. É só que...

P6 abordou as fraudes na autodeclaração, tomando como exemplo uma reportagem do jornal *O Globo*. É interessante lembrar que *O Globo* foi o primeiro jornal brasileiro de grande circulação a dar espaço em seus noticiários para o tema das ações afirmativas raciais. Campos, Feres Junior & Daflon (2013) realizaram um estudo sobre a estratégia editorial do jornal *O Globo* no tratamento da questão das cotas raciais, a partir do exame dos textos publicados pelo periódico sobre o tema, entre 2001 e 2008. Os autores constataram que *O Globo* conseguiu apresentar concomitantemente uma aparência de imparcialidade e, ao mesmo tempo, controlar o espaço de debate de modo a passar uma posição predominantemente negativa das ações afirmativas para negros na universidade brasileira. No depoimento de P6, percebemos que esse jornal influenciou de modo significativo a sua posição a respeito da autodeclaração.

A questão supracitada ocasionou muitas discussões para a Universidade de Brasília (UNB), que criou um sistema que julgava a autenticidade racial por meio de análise de fotografias dos candidatos à reserva de vagas. Contudo, o problema não foi exclusivo da UNB: de fato, a auto-identificação não teve aceitação fácil nas universidades brasileiras. Conforme informou levantamento realizado por Daflon, Feres Júnior & Campos (2013), seis universidades lançaram mão das comissões de verificação racial ou da análise de fotografias. Dessas seis universidades, a Universidade de Brasília, a Universidade Estadual de Ponta Grossa e a Universidade Federal do Paraná utilizaram comissão de verificação racial; a Universidade Estadual do Piauí e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul usaram a análise de fotografias, e a Universidade Federal do Maranhão valeu-se dos dois procedimentos. Entretanto, o mesmo estudo demonstrou ainda que, em 2013, 80% das universidades adotavam apenas autodeclaração como prática para identificação racial dos candidatos.

A autodeclaração, além de ser um mecanismo utilizado pelo IBGE para fins de identificação racial, também tem recomendação internacional. O documento da Declaração da

Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban (África do Sul), na parte sobre “Políticas e Práticas”, item 104, recomenda que os Estados desenvolvam um sistema de coleta de dados, incluindo indicadores de oportunidades iguais e não discriminação que, assegurando o direito à privacidade e o princípio de auto-identificação, tornem possível avaliar e guiar a formulação de políticas e ações para erradicar o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

De fato, a autodeclaração é uma medida que causa polêmica, mas uma medida necessária, pois entendemos que sua prática não se limita a um mecanismo burocrático de identificação, sendo uma forma importante dos estudantes negros poderem assumir uma identidade positiva.

- Fator condicionante 1: políticas universalistas e políticas particularistas

Essa complementaridade foi mencionada pelos entrevistados como uma condição para o êxito das políticas de cotas. Encontramos em G1 e P1, afirmativas a respeito da necessidade de implantação dessas políticas. G1 é categórico ao afirmar que “não acredita na política de cotas sem outras políticas mais fundamentais”. Embora G1 tenha informado considerar as cotas importantes e, em outro momento, tenha dito ser favorável a esse tipo de política, mencionou que essas medidas serão “sempre um paliativo” se não acontecerem em consonância com medidas universalistas.

P: Com a legislação 12711 de 29 de agosto de 2012, o Colégio passa a reservar um percentual de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, né. Você tem ciência desta lei?

G1: Tenho.

P: O que você acha dela?

G1: Eu acho uma lei importante. Inclusive nós... Agora, é, tivemos várias reuniões aqui na Pró-reitoria de Ensino, pra fechar o edital do concurso, né. E aí eu tive mais, é... claramente, ciência dessa legislação. Eu acredito que...É... As cotas raciais, é, elas não sejam as resoluções dos problemas relativos à desigualdade, não sejam a solução. Mas eu acho um ponto de partida importante, pra se reduzir um pouco essa desigualdade, tá. É...Eu acho que... Não acredito na política de cotas sem outras políticas mais fundamentais, que comecem lá...do núcleo familiar, né. Enfim, do começo da vida acadêmica dos alunos. Eu não acredito. Se não vierem políticas de distribuição de renda, de mais acesso a... a serviços básicos, né, pra população de modo geral, a política de cotas vai ser sempre um paliativo. Mas, acreditando que ela, se em conjunto com outras políticas mais fundamentais, forem implementadas junto, eu acredito que as cotas têm um...uma razão importante aí, de... de existir.

P1 também afirmou a necessidade de investimentos de base e criticou fortemente as cotas com recorte racial, apesar de considerar que o sistema de cotas contribuiu para o acesso de estudantes em espaços que antes não lhes eram facultados. Contudo, salientou que o ingresso de novos estudantes nesses espaços não significaria uma melhora na condição de vida desses sujeitos, defendendo, mais uma vez, que as políticas devem ser universalistas e não apenas restritas a medidas afirmativas.

Essa máxima também é defendida pelos favoráveis às medidas afirmativas. Na verdade, a meu ver, uma prática não inviabiliza a outra. As políticas afirmativas são medidas temporárias e devem sim acontecer juntamente com medidas universalistas.

P: E você acha que teve alguma mudança na relação entre os estudantes a partir da nova legislação ou não?

P2: Eu, eu, eu creio que sim. Porque permitiu a várias pessoas acessarem espaços que elas não acessavam antes. Agora, não quer dizer necessariamente, não é uma contrapartida necessária que a vida dessas pessoas tenha melhorado. Porque algumas pessoas acessam esses espaços, mas não têm o suporte necessário pra ficar, porque os investimentos de base não foram feitos. E aí porque é... Isso. Porque a cor foi usada do século XVI, especialmente nas grandes navegações até hoje, pra subjugar povos e escravizá-los, porque dava muito dinheiro, dava muito lucro. Então, tem toda uma construção social de quinhentos, quatrocentos, quatrocentos, quinhentos séculos que, pra você desmontar, você tem que ter um efetivo educacional e moral e cidadão muito forte. Quando as pessoas investem em medidas afirmativas e não investem no que é mais importante, que é a reconstrução da sociedade como um todo, a gente vai continuar tendo os mesmos problemas. Então, o que acontece com esses jovens? Muitos acessam a universidade, por exemplo, o caso é mais frequente na universidade, não na escola básica, mas não conseguem terminar o curso. Porque existe todo um *background*, toda uma quantidade de conhecimento, formação e preparação que não lhes foi facultada antes, não está sendo facultada agora. É o famoso pra inglês ver, e o jovem não tem como se manter na universidade, não tem como se manter no ensino médio.

De fato, é preciso haver medidas mais amplas que acontecem juntamente com as políticas afirmativas para que efetivamente as desigualdades diminuam. Contudo, relembremos o argumento de Guimarães (2009b), já mencionado nesta dissertação e com o qual concordamos: devem as populações negras aguardar ampliação dos direitos civis e das oportunidades ou devem reclamar imediatamente seus direitos para melhoria de suas condições de vida?

Uma colocação que pode servir de argumento para os contrários às políticas afirmativas é que os ingressantes por essa medida entrariam com notas baixas em relação aos demais candidatos. É sabido que as notas de entrada não predizem o desempenho acadêmico dos estudantes, mas, como lembraram Campos, Feres Júnior & Daflon (2014), existe uma preocupação legítima com o preparo dos estudantes ingressantes nas universidades, sejam eles cotistas ou não cotistas. Os referidos autores fizeram uma pesquisa sobre o desempenho dos

cotistas a partir da comparação das notas de corte do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Os resultados mostraram que a diferença entre as notas de corte de cotistas e não-cotistas eram muito pequenas. Os autores verificaram ainda que os candidatos que participavam do grupo que reuniam as condições educacionais, raciais e socioeconômicas (escola pública, pretos, pardos ou indígenas e baixa renda) tinham uma nota mais distante daqueles que concorriam pela ampla concorrência do que candidatos que experimentam apenas uma dessas exclusões. Mas, apesar disso, a distância entre os cotistas que estavam nesta situação ainda era baixa, alcançando uma nota apenas 6,77% inferior do que os não-cotistas.

Essa pesquisa também revelou um dado interessante acerca da inclusão dos estudantes cotistas na universidade. Os autores verificaram que o sistema de cotas implantado através da Lei 12.711/12 pode contribuir, não para a inclusão, mas para a exclusão dos pretendentes às vagas reservadas. De acordo com Campos, Feres Júnior & Daflon (2014), se na grande maioria dos cursos a cota serve para garantir um percentual fixo de ingresso de seus beneficiários, os quais não entrariam na universidade sem tais medidas, ainda que por uma diferença pequena na nota, em alguns poucos cursos, os pleiteantes às cotas obtiveram melhor desempenho que os não-cotistas. Nesses casos, o atual sistema implantado nas instituições federais restringe a possibilidade de ingresso de um número maior de estudantes que se enquadram em uma das condições dos grupos beneficiários. Este pode ser um indício de que o atual sistema precisa de reformulações.

Na Universidade Federal da Bahia (UFBA) também foi analisado o desempenho dos cotistas nos vestibulares. Queiroz & Santos (2013), ao examinarem o desempenho médio dos estudantes nos cursos de alto prestígio¹², verificaram que era pouco expressiva a diferença entre as médias do score no vestibular dos anos de 2003, 2004 e de 2005. O argumento acerca das baixas notas de entrada dos estudantes cotistas também vem acompanhado do pressuposto de que deficiências na formação escolar anterior dos cotistas consistiriam em ameaça à qualidade do ensino universitário, como pode ser percebido nos depoimentos. Entretanto, pesquisas têm revelado o oposto.

Queiroz, Miranda, Tavares & Freitas (2015) realizaram um estudo dos coeficientes de rendimento dos alunos ingressantes segundo a modalidade de cotas de 78 cursos de graduação ofertadas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no primeiro semestre de 2013. Os dados apurados mostraram que, na análise geral de todos os cursos, não havia diferença

¹² Os autores analisaram o desempenho no vestibular nos cursos de Medicina, Odontologia, Psicologia, Direito, Bacharelado em Ciências da Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia Química Administração, Arquitetura.

significativa de desempenho acadêmico entre os alunos ingressantes pelas modalidades de acesso¹³ e os ingressantes pela ampla concorrência.

Veloso (2009) discutiu o rendimento de cotistas e não-cotistas que ingressaram na UNB em 2004, 2005 e 2006, mediante vestibulares com dois sistemas de seleção, o de reserva de 20% das vagas para negros e o de ampla concorrência, considerando o nível de prestígio.

Os resultados da pesquisa mostraram que, em aproximadamente dois terços das carreiras, não houve diferenças expressivas entre as médias dos que entraram por cotas ou não, ou estas foram favoráveis aos cotistas, tendo havido exceção somente nas Ciências no ano de 2004. Constatou-se também que não houve diferenças sistemáticas de rendimento a favor dos não cotistas.

Estes estudos¹⁴ são indicativos de que os estudantes cotistas estão se dedicando para concluir seu curso, contradizendo muitas colocações pessimistas acerca do rendimento destes alunos.

É relevante apontar que a mídia¹⁵ tem publicado a respeito do desempenho acadêmico dos estudantes cotistas, informando o bom desempenho destes alunos. Esse dado sugere que o desempenho dos cotistas precisa ser acompanhado para validar a política de cotas, o que pode repercutir positivamente ou não. Positivamente, ao passo que demonstra o bom desempenho dos estudantes e contradiz as previsões sobre a queda da qualidade de ensino da universidade - mas também pode levar a um precoce término da política. Se os estudantes cotistas atingem desempenho igual ou superior dos demais estudantes, as políticas de cotas podem deixar de ser consideradas necessárias. Mas vale lembrar que, entre os beneficiários provenientes de escola pública estão os que estudaram em instituições de reconhecida qualidade, como os colégios de aplicação e as instituições federais.

¹³A saber, a lei distingue as modalidades que servem de acesso pelas cotas que são: alunos de escola pública – preto, pardo ou indígena – com renda mensal familiar média menor que 1,5 salários mínimos; alunos de escola pública – com renda mensal familiar média menor que 1,5 salários mínimos; alunos de escola pública – preto, pardo ou indígena – independente de renda e alunos de escola pública – independente de renda.

¹⁴ A publicação *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*, organizada por Jocélio Teles dos Santos faz a avaliação dos sistemas adotados em oito universidades: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal de Sergipe. Os artigos dispõem de análises de desempenho dos estudantes cotistas.

¹⁵ As reportagens - **Cotistas têm melhores notas em universidades**- JB- Online de 25/ 08/ 2008. **Desempenho de cotistas fica acima da média** – O Estadão – 17/07/2010; **Desempenho de cotistas na UFMG é igual ou superior aos demais alunos** – Estado de Minas de 01/05/2015; **UFMG diz que notas de cotistas são equiparáveis às dos outros alunos**- G1, de 02/05/2015, são exemplos de matérias que tratam do desempenho dos estudantes cotistas.

- Fator condicionante 2: a permanência

Outro ponto a ser destacado é a questão da permanência dos estudantes cotistas, levantada por G1 e P6 como uma questão a ser observada. Ou seja, não bastaria apenas garantir o acesso dos alunos, mas seria também necessário oferecer-lhes condições para permanecer e concluir com êxito seus estudos.

A primeira questão que chama a atenção é que, mesmo sem dados objetivos, a dificuldade cognitiva dos alunos cotistas já seja considerada como fato. Supõe-se, sem suficientes evidências empíricas, que esses alunos não acompanharão o desempenho dos demais estudantes.

P: Você acredita que, com a nova legislação houve alteração no perfil dos estudantes?

G1: Talvez ainda seja, ahn, cedo, né, pra gente dizer. Claro, facilitou a entrada de alunos negros. Mas, por outro lado, essa mudança de perfil étnico dos alunos não depende só do acesso, mas da permanência. Então, é um desafio pra escola criar políticas que garantam a permanência desses alunos que entram por cotas, tá? Muitas das vezes são alunos que têm maiores dificuldades cognitivas sim, isso é fato, e precisam de uma atenção maior.

P: Em relação à lei 12711, essa lei de 29 de agosto de 2012, com essa lei, o Colégio Pedro II passou a reservar um percentual de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Você conhece essa lei?

P6: Sim.

P: E o que você acha dela?

P6: É uma expansão do sistema de cotas, né. Eu acho o sistema de cotas, como ele começou, é... Ele tem prós e contras. No meu ponto de vista, tá. É... eu acho que a maneira como ele começou, de cima para baixo, vamos dizer, da universidade indo para o sentido da educação básica, eu acho que estava errado. Eu acho que deveria ter começado de baixo para cima. De qualquer maneira, não deixa de ser um impacto na sociedade, não deixa de ser algo que vai contribuir para diminuição, é... Do preconceito racial. Porque eu acho ruim começar lá em cima? Porque, é... Houve... Não é difícil encontrar esses dados, houve muita evasão, por questões diversas. Ou porque o aluno não conseguiu acompanhar a faculdade por questões financeiras, ou então por um problema de não conseguir acompanhar a vida acadêmica por não ter base. Você abrir a cota pra um cara que não vai ter condição de estar lá... 'Ah, tudo bem, mas ele tem bolsa pra se manter lá, então, não vai pagar passagem'. Mas, tudo bem, mas ele vem de um lugar onde existe uma carência financeira e aquele dinheiro, ele não vai contar para estudo, ele conta com aquele dinheiro para levar pra dentro de casa, pra comer, pra pagar conta. É, e, além disso, a gente tem a questão da base acadêmica. Se o cara não tem a base para estar naquele curso, ele não vai conseguir acompanhar aquele curso ou então ele vai ter que ralar muito. É lógico que há aqueles casos de alunos que conseguiram, que são muito bons, eu vi muito disso acontecer. Eu vi muito aluno meu de pré-vestibular comunitário conseguir entrar e levar o curso. Mas foram aqueles alunos que abriram mão completamente da sua vida social, eles viveram só pra estudar, porque eles tinham que preencher todos os buracos conceituais que eles tinham, que eram grandes e em muita quantidade

A necessidade de acompanhamento foi citada também por P5.2. No seu depoimento, informou que concordava com o sistema de cotas, mas ponderou ser preciso ir além do ingresso, para que os alunos que entraram por essa política possam prosseguir em conformidade com os demais, obtendo êxito nos seus estudos.

P: Outra questão. Com a lei 12711, o Colégio passa a reservar um percentual de suas vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Vocês têm ciência dessa lei?

P5.1: Sim.

P 5.2: Sim.

P: O que vocês acham dela?

P5.2: Eu acho que é algo positivo, mas eu acho também que o Colégio deve criar mais condições para que ele possa prosseguir de modo satisfatório nos estudos dele no Pedro II. Não basta ele passar na prova e acabou aí. Bom, a política foi implementada, ótimo, o aluno está aqui dentro e terminou. Não termina aí. Eu acho que tem que ter um acompanhamento desse aluno maior, justamente pra que ele possa andar em conformidade com, com os alunos em geral.

P5.1: Isso eu ainda não sei de fato como ocorre. Porque eu estou aqui...

P5.2: Não tem, não tem!

P5.1: ...há pouco tempo. Eu não sei exatamente como ocorre.

P5.2: Não tem acompanhamento particular assim... aulas à parte, para esses alunos ou aulas de reforço, não existe esse acompanhamento.

O que podemos perceber com esses depoimentos é que parece não ter ocorrido uma discussão com a comunidade escolar sobre o ingresso dos alunos negros cotistas na instituição visando à promoção de políticas que objetivassem a permanência dos estudantes, seja com programas de acompanhamento de desempenho ou por incentivos financeiros. Heringer e Ferreira (2009), ao realizar uma análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil, no período 2001-2008, já haviam apontado a questão da permanência nas universidades e, de acordo com a pesquisa dos autores, nenhuma instituição que havia adotado programa de ação afirmativa tinha um programa de permanência satisfatório.

As políticas de permanência também foram objeto de estudo de Souza & Portes (2011). Os autores realizaram uma pesquisa visando analisar como eram abordadas as questões relacionadas à permanência/assistência das políticas de acesso em documentos oficiais de 59 universidades¹⁶. Os autores apontaram que, dos ordenamentos analisados, dez instituições (Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP, Universidade Federal de Uberlândia

¹⁶ Os autores informaram que trabalharam com 59 universidades de acordo com a lista das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) disponibilizada no site da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), pois a listagem das IFES disponível no site do Ministério da Educação (MEC) encontrava-se incompleta e faltava, inclusive, o nome da instituição de origem dos pesquisadores, no caso, a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

UFU, Universidade de Brasília/ UnB, Universidade Federal de Juiz de Fora/ UFJF, Universidade Federal do Pará/UFPA, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS, Universidade Federal de Santa Catarina/ UFSC, Universidade Federal de São Carlos /UFSCar, Universidade Federal de Goiás /UFG, Universidade Federal de Santa Maria /UFSM) deixaram de forma explícita a preocupação com a permanência dos estudantes beneficiários das políticas de promoção de ingresso, sendo que apenas quatro universidades – Universidade de Brasília /UNB, Universidade Federal de Santa Catarina /UFSC, Universidade Federal de Goiás /UFG e Universidade Federal de Juiz de Fora /UFJF – apresentaram programas efetivos de inclusão voltados para a permanência, contemplando, inclusive, diversos aspectos do contexto social dos estudantes. Na referida pesquisa, os autores sinalizaram que as políticas de permanência/assistência só figuravam como prioridade em um conjunto restrito de ordenamentos consultados devido aos custos econômicos necessários para suas implantações. O discurso sobre as políticas de permanência/assistência não parecia ter reverberação nas universidades. Em levantamento realizado por Mayorga & Souza (2012), entre maio e julho de 2009, acerca das políticas de permanência adotadas por 12 universidades federais¹⁷ no Brasil, as autoras afirmaram que muitas instituições federais de ensino superior ainda apresentavam políticas tradicionais de permanência sustentadas pelo tripé alimentação, bolsa trabalho/manutenção e moradia (bolsa moradia ou residência universitária). Afirmaram ainda que essa prática se repetia por todo o país como política de permanência; sendo variável a presença de programas de saúde, assistência psicológica, auxílio transporte e ensino de línguas e informática. Raros eram os exemplos de políticas que consideravam em seu planejamento ações junto à universidade, no sentido de mobilizar seus diversos atores para a recepção da diversidade em todos os seus âmbitos, ou ainda a inserção de caracterizados como socioeconomicamente desfavorecidos em programas de pesquisa e extensão.

Mayorga & Souza (2012) levantaram ainda uma questão com a qual concordamos. A mudança do perfil social e étnico-racial dos alunos das universidades não exige exclusivamente alterações de caráter quantitativo, como o aumento do número de bolsas ou de refeições servidas nos restaurantes universitários. A alteração do perfil discente das universidades exige mudanças estruturais, alterações no funcionamento cotidiano da instituição, adequações a novas demandas e também inovação, invenção e criatividade para a

¹⁷ As autoras consultaram os sites das seguintes universidades: UFRB, UFRN, UNIFESP, UFBA, UFSCAR, UFES, UFF, UFPR, UFRGS, UFSM, UnB e UFMT

concepção de propostas que contemplem a especificidade dos estudantes cotistas sem marginalizá-los pelo rótulo da “carência”. E acrescentamos, sem marginalizá-los com o rótulo da dificuldade cognitiva, como foi apontado em muitos depoimentos desta pesquisa.

Em contrapartida, há estudos que indicam que os alunos cotistas têm evadido menos. Mendes Júnior (2014) realizou uma pesquisa sobre a progressão de candidatos cotistas e não-cotistas da UERJ ingressantes em 2005. No estudo, o autor apontou que os cotistas possuíam as maiores taxas de graduação, correspondendo a 46,74%, enquanto os não-cotistas equivaliam a 42,15%. Bezerra (2012), ao discorrer sobre a permanência dos cotistas na UERJ, sinalizou que, fosse porque a referida instituição mantinha programas que criavam melhores condições que o geral das universidades, fosse porque o cotista tinha se desdobrado para assegurar sua custosa conquista, o fato era que o percentual de cotistas evadidos era praticamente a metade dos não cotistas. Entendemos que essas informações são extremamente importantes e servem de argumento para avaliação da política de cotas, pois são dados de uma instituição pioneira, que pode nos ensinar bastante por conta de sua experiência nessa modalidade de ação afirmativa.

O caso da UERJ é um exemplo significativo de que, embora os programas implantados nas universidades possam ter deficiências, eles têm colaborado para a permanência dos estudantes que ingressaram através das medidas afirmativas.

4.2.1.2 Categoria identificação do aluno cotista

Nesta categoria, serão abordadas as características que os gestores e professores atribuem ao estudante negro, cotista ou não, do Colégio Pedro II. Serão verificadas as identificações que os entrevistados constroem sobre esse alunado, bem como quais noções de mérito acadêmico estão sendo afirmadas, e se tais noções estão sendo ressignificadas diante do sistema de cotas de recorte racial.

Ao serem indagados sobre a identificação dos estudantes negros e/ou cotistas, os entrevistados fizeram considerações importantes a respeito de assuntos que se tornaram objeto de análise: a respeito do baixo quantitativo de alunos negros na instituição; das atividades pedagógicas proporcionadas pelo NEAB que favoreceram a identificação positiva dos estudantes negros; e das características cognitivas dos alunos cotistas.

O primeiro destaque se refere ao quantitativo de estudantes negros do Colégio Pedro II. Interessou saber se a presença dos estudantes negros está sendo ou não visibilizada e como eles são percebidos na instituição.

P: E. A gente falou de diversidade, da origem e... Agora, em relação ao critério racial? O que você acha? Como você identifica os alunos daqui?

G1: [pausa grande] Olha aqui...Eu percebo uma diferença muito grande nos segmentos, em relação à composição étnica dos alunos. No primeiro segmento do ensino fundamental, onde o acesso é por sorteio, é o número de crianças negras é...É... Proporcionalmente maior que... De que em todos os outros segmentos. O acesso ao segundo segmento do ensino fundamental, ele já é... Exige um... concurso mesmo, comprova, tá? Tem cotas também, mas, ah, o número é...Se não se mantém o mesmo, ele diminui. Proporcionalmente. No ensino médio, nós observamos aqui um número muito reduzido de alunos negros. Então, existem até, é, servidores que já, do Colégio, que já fizeram pesquisas, e até no nosso dia a dia, a gente percebe realmente que há no meio do caminho aí... Um processo, isso é fato, de exclusão desses alunos negros. Ou porque não conseguem ter, é, acompanhar o, pedagogicamente, não obtêm o sucesso acadêmico. Aqui nós temos ainda o processo de jubilação, que o...Os alunos que repetem a mesma série duas vezes consecutivas, ele é... eliminado, ele tem sua matrícula cancelada no Colégio. E fora essa questão da jubilação, muitos desistem no meio do caminho. Aí trocam de escola, vão para uma escola, é, menos exigente que o Colégio Pedro II. Então, o... A composição étnica... Eu vejo assim... O... Por segmentos, é uma diferença grande. Primeiro segmento, principalmente, o número é grande. No segundo segmento, tá, talvez o número dê uma diminuída. No ensino médio, o número é bem menor.

P: E em relação ao critério racial, como você identifica os alunos daqui, do Colégio Pedro II?

G2: Ó, Verônica, assim... Se a gente olhar... A gente tem muito mais alunos brancos, vamos dizer assim, do que alunos negros e pardos. Aqui a gente tem muitos alunos, né? Mas eu vou dizer, eu acho que a maioria ainda não é... Pra uma escola que é pública, eu acho que ainda é pouco. Eu acho que poderia ter mais alunos, né, por conta, não digo nem da cota racial, mas acho que mesmo pra negros e pardos.

P: Você acha que com a nova legislação houve alteração no perfil dos estudantes?

P6: Aqui no Pedro II, não. Aqui no Pedro II, esse tempo todo que eu estou aqui, eu não vi esse tipo de alteração. Eu acho que... quando você entra na sala, vamos botar isso entre aspas aqui, a "cor da turma", eu quero dizer, a cor dos alunos, pra mim não fez muita diferença não. Continua a mesma coisa que a gente tem de sempre.

A despeito do quantitativo de alunos negros na instituição como um todo, G1 fez uma distinção da cor dos alunos por segmento, relatando que, nos anos iniciais do ensino fundamental, existia uma quantidade maior de alunos negros e, à medida que ia se aumentando o nível de escolarização, esse número tendia a cair. Vale lembrar que o ingresso nas séries iniciais do Colégio Pedro II acontece por sorteio. O entrevistado afirmou que existe um processo que leva estes alunos a ficarem no “meio do caminho“. Considerou que a jubilação no Colégio Pedro II poderia ser uma das possíveis causas da redução do número de estudantes negros nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, observação que também foi feita por G3.

A jubilação no Colégio Pedro II foi objeto de estudo da pesquisadora Maria Cristina Galvão (2003). A autora, no contexto de sua dissertação de mestrado, estudou as jubilações que ocorreram no período de 1990 a 2002 em uma das unidades do Colégio, e também o percurso escolar de 178 crianças que ingressaram no colégio por sorteio, tentando estabelecer uma correlação entre a origem social dos alunos e seu desempenho escolar. Desse grupo, apenas 48 alunos (27%) conseguiram completar sua trajetória escolar sem nenhuma reprovação, sendo que 58 alunos (33%) saíram da escola por pedido de transferência ou jubilação. Ela verificou que os alunos que concluíram o 3º ano do ensino médio provinham, na sua maior parte, de grupos socioeconomicamente favorecidos, ao contrário dos que entraram na classe de alfabetização, que eram de grupos desfavorecidos. Concluiu que, apesar do acesso ao primeiro ano de escolaridade acontecer por sorteio, a origem social continuou tendo uma forte associação com o desempenho escolar no período pesquisado.

Entretanto, a pesquisa realizada por Galvão não abordou a questão racial, pois a autora privilegiou apenas os critérios socioeconômicos. No estudo, fica claro que os alunos jubilados eram, em sua maioria, de grupos sociais menos favorecidos socioeconomicamente. São os estudantes que ficam no "meio do caminho", como observado por G1. Na jubilação, podemos ver marcas do chamado racismo institucional, ou seja, o racismo como sistema de desigualdades de oportunidades inscritas na estrutura de organização do Colégio, que independe de quem as opera, se brancos ou negros. Tratando dessa forma de racismo, Guimarães (2009, p. 172) explicou que:

A ciência social começa a abandonar os esquemas interpretativos que tomam as desigualdades raciais como produtos das ações (discriminações) inspiradas por atitudes (preconceitos) individuais, para fixar-se no esquema interpretativo que ficou conhecido como racismo institucional, ou seja, na proposição de que há mecanismos de discriminação inscritos na operação do sistema social e que funcionam, até certo ponto, à revelia dos indivíduos (GUIMARÃES, 2009, p. 172).

Contudo, recentemente, a prática da jubilação foi extinta através da Portaria 1343, de 24 de abril de 2015, significando que os estudantes que repetem por mais de uma vez a mesma série podem ter suas matrículas renovadas e continuar seu processo de ensino no Colégio Pedro II.

O depoimento de G3, além de argumentos sobre a jubilação, traz considerações importantes acerca da inserção do aluno negro no Colégio Pedro II. Informa que existe uma dificuldade de adaptação do aluno negro no Colégio, que pode estar relacionada com o fato de a instituição constituir um ambiente que não faz parte de seu contexto social mais usual.

Nesse sentido, a presença de poucos alunos negros é um indicativo do distanciamento do seu cotidiano, mas não somente. A atuação da escola, pode fazer com que este se sinta parte daquele contexto e queira estar naquele lugar, esforçando-se para permanecer naquela instituição.

P: Você falou de uma relação da jubilação e branqueamento. Poderia explicar um pouco mais?

G3: Olha, isso aí... É leviano da minha parte afirmar isso academicamente. Eu não fiz nenhum estudo acadêmico sobre isso. O que eu tenho é um acompanhamento de alunos durante dez anos no [organismo pedagógico-administrativo do Colégio] e, olhando as fichas - a gente tem caródromos, né, eu acho que lá no ensino médio também tem - e a gente sabe a cor daqueles alunos que estão sendo jubilados. E olhando a cor dos alunos jubilados, a gente sabe que os alunos negros, pardos e de periferia são os alunos jubilados. Na periferia, é difícil você achar branquinhos de olhos azuis, é difícil você achar branquinhos de olhos azuis extremamente pobres, tirando Santa Catarina, não é? Você não acha muito por aqui. Então, esse aluno que não consegue acompanhar o Pedro II e é jubilado, ele é negro. Ele é pardo. Então, no Pedrinho, você tira uma fotografia de formatura e você vê vários tons de pele, vários tons de negros. É porque, no Brasil, ser negro, a pessoa pensa no preto, de pele preta, né? E no Brasil, com o processo de miscigenação, esse mito da democracia racial, a gente tem negros de várias cores. Negros até de pele branca. Então, quando eu falo que são negros, a cor da jubilação, a jubilação é negra, eu falo que são negros e pardos, principalmente. E são muitos. Eu acho que, depois deste debate, começou um debate sobre jubilação, isso começou a ser observado um pouquinho com mais carinho e aí começa um outro extremo: é... No conselho de classe, ninguém fazer nada pelo aluno, ninguém olha o aluno. Digo ninguém fazer nada pelo aluno, no sentido de que esse aluno não se adapta, esse aluno é extremamente agressivo. Por que ele é agressivo? Porque esse colégio não é a cara dele. Ele não se vê neste Colégio. Então, a gente precisaria ter um trabalho pra esse aluno se sentir inserido. O aluno inserido, ele batalha pra continuar naquele lugar.

A discussão acerca da temática racial no Colégio Pedro II parece recente. Ao destacarem o baixo quantitativo de negros na instituição, podemos inferir que as cotas raciais são necessárias para democratização do ensino, principalmente em uma escola pública reconhecida pela excelência acadêmica e pela qualidade de ensino.

P2 atribui a presença de estudantes negros à localização do *campus*. O número de negros estaria relacionado ao fato de o Colégio estar localizado em São Cristóvão, o que possibilitaria a presença de estudantes da periferia, que são, em sua maioria, negros.

P: Em relação ao critério racial, como você identifica seus alunos?

P2: Aqui, eu acho que a escola favorece, né? Como a gente vem de... De... A gente tem alunos de todos os cantos, é, a gente tem alunos também que... Que... se você observar, de São João de Meriti, Caxias, né? A periferia, de modo geral, né, é uma periferia que tem muitos negros. Então, é uma coisa que influencia muito aqui na escola, porque é uma escola que atende também à periferia. Você vai encontrar, né, os alunos da zona sul, que, na grande maioria, são brancos, pelo poder aquisitivo e toda história envolvida nisso. Mas você vai encontrar um número de negros também significativo que vem da zona oeste, que vem da zona norte, que vem da região metropolitana de modo geral, e aí, é, eu vejo que eles agem com muita naturalidade.

Eu acho que... Que... essa é uma questão que eles vão adquirindo ao longo da vida adolescente pra vida adulta, né. As crianças, quanto menores, eu acho que mais naturais eles são. Não só a questão racial não, mas em todos os aspectos: econômicos, sociais. Se porventura, aqui na... na... Unidade... É política do Pedro II, por exemplo, alunos com deficiências visuais, eles assistem aula na mesma sala de aula. Não existe uma sala de aula só para os DV, né, para os deficientes visuais. É... E aí eles convivem com a diferença, de todos os aspectos.

O depoimento de P2 traz elementos importantes referentes à composição do alunado do Colégio Pedro II, destacando o convívio com a diferença como algo significativo no contexto da instituição. O entrevistado informa que no colégio não existem ambientes de aprendizagem exclusivos aos estudantes com necessidades visuais, por exemplo. Dessa forma, os estudantes interagem com experiências distintas, provindas de diferentes contextos socioculturais e econômicos. De fato, as diferenças estão presentes nas escolas e, como ressalta Candau (2005), negligenciar as diferenças é ignorar toda diversidade que temos. A autora ainda nos ensina que:

As diferenças são concebidas como realidades sócio históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação (CANDAU, 2011, p. 246).

Foi relatada ainda a presença de alunos negros como algo positivo, mesmo que o número destes estudantes seja reduzido. O convívio com a diferença foi apontado como um aspecto desta positividade. Mas será que o contexto escolar possibilita a identificação racial destes estudantes de forma efetivamente positiva? Em outras palavras, mediante a discriminação, preconceito e racismo presentes na sociedade brasileira, os alunos se identificam como negros naquele contexto?

Antes de prosseguir, é preciso explicitar com qual entendimento estamos operando quando abordamos a questão da identidade. A concepção que defendemos considera que não existem identidades fixas (HALL, 2006). Todavia, vale ressaltar que, ao se questionar a estabilidade das identidades, não significa que elas não devam se fixar em algum momento. Concordamos com Leite (2013, p. 5), ao argumentar que as estabilizações de significados e identidades têm sido necessárias nas organizações sociais que construímos: “Não se trata de crítica simplista a tais fixações, mas, sim, da busca da sua desnaturalização e problematização política dos formatos que contingencialmente adquirem”. Mediante tais ponderações,

consideramos que as identificações são possíveis e desejáveis, desde que entendidas como contingentes e relacionais.

Com Hall (2002, p. 345), lembramos que o significante negro - como qualquer outro - deve estar relacionado ao seu contexto histórico, cultural e político. A naturalização tende a fixar este significante desalojado da história, de mudanças e das intervenções políticas: “É uma vez que ele é fixado, somos tentados a usar ‘negro’ como algo suficiente em si mesmo, para garantir o caráter progressista da política pela qual lutamos sob essa bandeira — como se não tivéssemos nenhuma outra política para discutir, exceto a de que algo é negro ou não é”.

Enfatizamos com Leite (2010, p.15), que não se trata de concluir por qualquer condenação apriorística dos movimentos de fixação de sentidos e identidades. Concordando com Laclau (2005), a autora ponderou que a “impossibilidade de fixação última do sentido implica que tem de haver fixações parciais, porque, caso contrário, o fluxo mesmo das diferenças seria impossível: para diferir, para subverter o sentido, tem de haver um sentido”.

G2 identificou o colégio como “o lugar das tribos”, reportando-se à diversidade que percebe no Colégio e enfatizando as diversas possibilidades que os alunos se utilizam para afirmar sua identidade negra. Também notamos no depoimento várias pausas e até uma dificuldade de concluir suas argumentações, possivelmente expressando como é difícil falar da temática racial, mais propriamente da identificação do negro.

P: Como você acha que eles se identificam? Os alunos em geral, em relação à cor?
 G2: Aí é que tá! A gente até costuma brincar que aqui é o “lugar das tribos”, né. Então assim... Tem a tribo do roqueiro, do Emo, o grupo dos evangélicos, tem o grupo do... do... Agora a gente tem... com as questões de gênero, tem o grupo que é organizado politicamente, é o coletivo LGBT de São Cristóvão III. Tem... e a gente tem os alunos que nessa questão racial, que a gente vê... Não é nada assim, de bandeira. Mas assim, a questão né... do vestir, do cabelo, né. As alunas que assumem o seu cabelo *black*, os alunos que usam também o cabelo, às vezes deixam o cabelo crescer né. Com o menino às vezes... Ele não tem tanto essa coisa do cabelo, que geralmente raspa. Mas a gente tem um monte de aluno aqui, menino que usa o cabelo grande, *black*, e usa o *dread*, né. Então assim... Eu acho que os alunos que nós temos aqui, eles têm isso com eles bem resolvido. Eu não sei... Não vou dizer assim... Eles já chegam aqui desse jeito ou se de uma certa forma, né, até por estar num Colégio Pedro II, que é um... [toca um telefone]... De uma certa forma tem também essa questão da formação mais crítica, mais, né, pro aluno ter um olhar diferenciado, eles começam também a se enxergar de uma forma diferente, mas de uma forma... positivamente falando, de assumir a negritude, de assumir que é negro, né, que tem o cabelo crespo mesmo, e... Não tem esse problema de mudar o cabelo por conta do que o pessoal tá falando ou porque, né, aquela coisa do padrão. Eu acho que pelo menos, assim, a gente... O tempo que eu estou aqui, eu nunca vi é, problemas com relação à discriminação racial, assim, que tenha tomado proporções da escola ter que intervir, é, ou... Às vezes uma coisa ou outra acontece, a gente chama, mas... Às vezes são fatos isolados e às vezes os próprios alunos não contam, né, eles não se intimidam em chegar pro colega e falar que o colega está sendo... tá discriminando, tá sendo racista, né. Eles mesmos às vezes conseguem resolver essas questões. E, assim, como eu falei, o tempo que eu estou aqui, ainda não teve... Que

tenha chegado assim, né. Que às vezes a coisa toma uma proporção tão grande, que a escola tem que intervir e tomar atitudes pra poder né, cortar e... Com essas atitudes de discriminação. A gente nunca teve isso aqui.

No relato de G2 encontramos referências ao fato de os estudantes fazerem uso do cabelo como um ícone identitário e, pelo que informou, já o faziam antes de ingressarem no Colégio, o que indica que não houve mudanças nesse aspecto quando passaram a participar deste contexto escolar. Isso mostra que estes alunos não passaram por um processo de apagamento de sua identidade por conta de racismo ou preconceito, e, se porventura sofreram alguma pressão por conta disso, o fato é que resistiram. E isto é extremamente importante: “Destacar a existência de uma positividade nas práticas do negro diante do cabelo, quer seja trançando, implantando ou alisando-o, pode ser um interessante exercício intelectual que nos afasta das análises que primam pelo olhar da introjeção do branqueamento” (GOMES, 2003, p. 174).

O segundo ponto de destaque são as alusões às atividades realizadas no Colégio Pedro II, apontadas por terem um potencial significativo na identificação positiva dos estudantes negros. G3, P3 e P5.1 destacaram que algumas atividades realizadas no mês de novembro, por conta da semana da consciência negra, além da atuação do NEAB, favoreceram a identificação racial dos estudantes negros do Colégio Pedro II e o aumento das discussões acerca das questões raciais. Ficou claro, no depoimento de P3, quando disse que

houve uma série de trabalhos de sociologia e um evento da consciência negra que nós fizemos na semana passada aqui, fora o circuito do NEAB. Então essa presença de trabalhos expostos, discussões em sala de aula e tudo mais, fez notadamente, notadamente, isso não é firula não, com que alguns alunos se assumissem qualitativamente bem, sabe, muito positivamente a sua afrobrasilidade.

Embora em minoria, os alunos negros e pardos tiveram oportunidade de discutir sobre a temática racial no seu ambiente escolar.

P: Você acha que a identificação dos alunos como negros está mais forte agora, ou antes, nesse período de 10 anos que você trabalha aqui, você já percebia isso?

G3: Eu acho que esse ano de 2014, esse mês de novembro foi diferente. Não é só por causa do NEAB não. Eu acho que é por causa... Eu digo não é só por causa do NEAB funcionando, mas eu acho que é por causa do debate que surgiu a partir da criação de um NEAB. Quando criaram o NEAB, várias pessoas começaram a dizer, eu trabalho com isso, eu já estou fazendo isso há um tempão, e a gente foi buscar essas pessoas, tentar fazer um colegiado com essas pessoas. E essas pessoas eram solitárias. Agora elas sabem que não são mais. Então, elas abrem a janela e gritam: estou fazendo um evento sobre a semana negra. Um monte de gente

aparece. Então, aqui em São Cristóvão III, esses meninos são um luxo só. Que teve aluno de São Cristóvão III que foi lá pra Caxias atrás do Circuito¹⁸. O Circuito foi aos oito *campi*. Então, eles disseram: não, porque a gente tem que vir aqui, a gente tem que ver. Porque essas coisas a gente não sabia que tinha. Aí eu fiquei muito feliz. Porque o trabalho do NEAB é exatamente trazer a lei 10.639 pra escola. E isso é o que? É contar pra todo mundo que negro não foi só escravo. Negro não nasceu escravo. Negro nasceu príncipe, rei, nasceu filósofo, nasceu historiador, nasceu matemático. A matemática nasceu na África. A gente precisa contar pra eles, pra eles quererem admitir que são negros. Por que eles não admitem? Porque eles abrem o livro de história e diz: negro é isso aqui, ó! Negro é chibatadas nas costas, é ser ferrado com marca do dono, que era igual gado, era uma propriedade. Negro era isso. Então, como é que a gente vai querer que ele diga na autodeclaração dele que ele é negro? Não dá. Ele não vai querer... Hoje eu acho que já seria diferente.

P: Em relação aos alunos negros, você apontou certa diversidade na escola, você acha que esses alunos se identificam como negros?

P3: Eu acho que a grande maioria, não só de alunos, mas de professores, em termos de professores, quantitativamente, nós temos. Eu acho que a contribuição, por exemplo, das reflexões que nós fizemos, porque, assim, o NEAB aqui do Pedro II foi criado no final do ano passado. Antes de existir o NEAB, eu trabalhava, principalmente, nas minhas aulas de redação, a temática das cotas raciais, era o único momento praticamente que a discussão racial era trabalhada por mim na sala de aula.

P: E esses alunos, vocês acham que eles se identificam como negros?

P5. 2: Tem vários pôsteres espalhados pelo Colégio de alunos negros com fotos deles falando que... 'Ah, eu deixo meu cabelo assim, porque é uma forma de, de resistência. É uma forma de mostrar quem eu sou'. Então eu acho que... Eu acho que o Pedro II abriu um espaço muito rico pra essa, pra abarcar essa diversidade. Eu acho que isso é muito bem recebido pelos alunos. Teve essa semana em que os alunos apresentaram coisas, é... lá no pátio, na cantina, eles apresentaram um trecho quase tipo uma peça teatral. Em que os alunos fingiam, faziam uma encenação que havia preconceito naquela cena, e a aluna negra no meio de todos eles e ela começa a combater falando: qual o problema de ser negro, qual o problema? E o pessoal, no final, todo mundo aplaudiu, gostou bastante. Eu acho que é uma coisa bem presente no Pedro II e eu acho que é visto positivamente pelos alunos.

P5. 1: Acho que... nos corredores, inclusive, ainda há exposições aqui dos cartazes e pôsteres e, ao longo da semana, como a Amanda disse, realmente houve uma série de intervenções. Eu acho que essa não foi a única não.

Os depoimentos deixam transparecer que a identificação racial no Colégio não era algo tão evidente. As atividades realizadas pelos professores que envolviam a temática racial parecem ter sido fortalecidas com a criação de um núcleo que tratasse especificamente desta questão, fazendo com que os profissionais que tinham interesse e/ ou trabalhavam com essa temática se fortalecessem e compartilhassem suas práticas. Nilma Lino Gomes (2009) argumentou, porém, que um NEAB não deve ser apenas um núcleo acadêmico que produz pesquisa sobre a temática racial e asseverou que é preciso ter um perfil político explícito de luta pela superação do racismo e um posicionamento favorável às ações afirmativas e às cotas raciais. A meu ver, pelo tempo que estive em contato com representantes do NEAB, percebi

¹⁸I Circuito Cultural Afro-Brasileiro do Colégio Pedro II, realizado no período de 18 de outubro a 01 de novembro de 2014.

que, além do envolvimento com o estudo da temática racial, existia, sobretudo, um comprometimento político com a identidade racial.

Os entrevistados também afirmaram que não sabiam quem eram os alunos que ingressam pelas cotas raciais. A informação que lhes chegava era se o aluno era proveniente de escola pública ou não. Saber se o aluno era cotista não foi apontado como uma medida necessária por G2 e P1 e P3. A ciência do ingresso pelas cotas poderia gerar preconceito e discriminação, como ressaltou P3. Diferentemente da maioria dos entrevistados, para P3, as dificuldades cognitivas não foram apontadas como algo que precisasse ser observado nos alunos cotistas.

P: Você sabe quem são os cotistas?

G2: Não.

P: Não sabe. E os professores, sabem?

G2: Não. Os professores sabem às vezes a questão da escola pública, que tem como ele saber. E às vezes eles mesmos perguntam pro aluno. 'Ah, você veio de qual escola?', né? Através dessa sondagem eles acabam sabendo quem é cotista de escola pública ou não.

P: Você sabe quem são os alunos cotistas?

P1: Não. Eu só fico sabendo se tem algum aluno cotista muito raramente. No Pedro II, eu nunca senti esse problema. No CAP, muito pouco também. Nós sempre tivemos muitos alunos de diferentes cores, de diferentes padrões físicos, e isso não me faz a menor diferença, nunca me fez a menor diferença no meu trabalho, porque eu trabalho com pessoas e eu tenho o dever moral de ter afeto com o estudante, porque essa é a minha profissão. Eu trabalho com gente e não se trabalha com gente sem afeto.

P: Em relação, a saber, quem são os cotistas...

P3: Não faço ideia. Não há nenhuma indicação, pelo menos que eu tenha recebido, 'ah, que esse aluno é de cota'.

P: Você acha que é importante saber ou não?

P3: Não.

P: Por quê?

P3: Não, pra não gerar uma discriminação em relação a esse aluno. Essa turma aqui é majoritariamente cotista! E aí esse professor muito... Que possa já entrar com um pré-conceito em relação à turma. Eu acho que a gente não tem que fazer a reflexão por esse viés. Eu acho que a questão é assim, o acesso está, o acesso está estabelecido, quer dizer, digamos que as burocracias do acesso foram feitas, o aluno chegou na minha sala de aula. Na minha sala de aula, a gente tem que trabalhar todas as questões que são é... São importantes para a sua formação, dá uma boa educação pra esse menino e etc. e etc. Ah, se a gente vai perceber nesse aluno, mais dificuldades, eu acho que o tempo vai, o tempo vai observar.

Saber quem é cotista ou não é uma questão delicada. Se, por um lado, o conhecimento do aluno cotista pode gerar atitudes que levem ao preconceito ou à discriminação, o desconhecimento desse alunado também limita o acompanhamento da sua trajetória escolar, um aspecto que entendemos ser importante para análise da eficiência da política de cotas.

Por fim, percebemos, nos depoimentos de G1 e P2, a recorrente associação do aluno cotista a dificuldades cognitivas. P2 é enfático ao afirmar que “não é pelo fato do aluno vir pelo sistema de cotas que eu vou aliviar na turma”. A provável dificuldade cognitiva dos cotistas aparece como uma questão forte nos depoimentos, embora não tenham sido indagados sobre isso.

P: Você sabe quem são os alunos cotistas?

G1: Olha é... Esse banco de dados, quem tem é a secretaria acadêmica. Quem são os alunos autodeclarados cotistas, assim. Nos campi, ah, eu não sei identificar, 'ah o João é cotista, a Maria não é cotista', não sei. Mas a... a... Em termos, assim, de identificação, talvez a secretaria acadêmica, ela possa te passar maiores detalhes. Mas eles já estão aí, né...

P: Essa informação chega aos professores?

G1: Não, que o aluno é cotista, não. E eu acho até que nem deva chegar, na minha concepção. Acho que não importa. É eu acho que...é... é um tipo de informação que não é necessária. Claro, não é necessária do ponto de vista de apenas saber, 'ah aquele aluno é cotista'. Mas é importante que o professor saiba as deficiências cognitivas daquele aluno, as limitações pedagógicas dele, pra poder trabalhar em cima do... Não como uma mera identificação, 'ah esse é cotista, esse não é'.

P: E você sabe quem são os alunos cotistas?

P2: Não. E também não quero saber não! Não faço muita questão de saber não. Eu acho que ele tem acesso pelas cotas por questões históricas, questões de política do momento também, mas, pra mim, ele é um aluno como outro qualquer. Vai ser aprovado ou reprovado, como um aluno como outro qualquer. Não é pelo fato dele vir pelo sistema de cotas que eu vou aliviar na turma. Então, 'essa turma tem cinco cotistas aqui, eu tenho que dar uma aula... ' Pra mim não muda nada!

Chama bastante atenção o fato de que os entrevistados falam sobre as possíveis dificuldades dos alunos cotistas, mas desconhecem quais são os estudantes que estão nesta condição.

Embora tenham se mencionado possíveis deficiências cognitivas dos estudantes cotistas, não percebemos uma referência ao mérito no sentido de questionar o ingresso dos alunos: não há colocações explícitas de que o aluno não deveria estar naquele lugar, por exemplo. Nos depoimentos dos professores e gestores do Colégio Pedro II, há alusões à permanência e ao êxito dos estudos dos estudantes cotistas. Embora não seja explicitado nas falas, as considerações sobre as possíveis dificuldades cognitivas dos alunos cotistas parecem informar que se supõe que esses estudantes precisam fazer um esforço extra para conseguirem concluir seus estudos. Contudo, ressaltamos que as dificuldades quanto ao acompanhamento de conteúdos não são inerentes à condição de cotista, de modo que qualquer estudante pode apresentá-las em algum momento de sua vida acadêmica. Afirmar que as dificuldades

cognitivas são próprias dos estudantes cotistas corresponde a uma forma de racismo que, infelizmente, está ainda muito presente em nossa sociedade.

4.2.1.3 Categoria Processo pedagógico

Neste item será discutido se as cotas raciais afetaram ou não as propostas pedagógicas do Colégio Pedro II.

Na condição de gestor, G2 considerou importante saber quem são os alunos cotistas, pelo propósito de acompanhar sua trajetória escolar, não se limitando a questões cognitivas. Sinalizou a importância de incentivar os alunos, mostrar as possibilidades de sucesso, principalmente, em um ambiente em que os professores negros são minoria.

P: Você acha que essa é uma informação importante? Saber quem é cotista ou não?

G2: Eu acho que é uma informação importante, até pra gente poder, como é que você tá falando? Traçar o perfil desse aluno e, e saber a trajetória dele dentro da escola, como é que ele vai terminar, o que ele vai conseguir, se ele tem mais dificuldade ou menos dificuldade, tanto na questão de conteúdo, quanto na questão de trajetória mesmo, né, assim, da aprendizagem, das relações dele dentro da escola. Porque, também, se a gente olhar para os professores do Colégio, pelo menos aqui em São Cristóvão, são poucos professores negros e pardos dentro da Escola.

P: Interessante.

G2: Eu acho que até por conta dessa trajetória, né, a maioria dos professores do Colégio Pedro II não tem só graduação, tem mestrado e tem doutorado. Então, quantos professores negros e pardos que também conseguem chegar pra fazer um mestrado e um doutorado? Então, eu acho que isso tudo tá, de uma certa forma, tá relacionado. E assim, aí entra também essa questão, da forma que o professor pensa. Se ele acha, se ele não concorda com a questão da cota racial, eu acho... não vai in... talvez não influencie, assim, é... conscientemente, mas, de uma certa forma, mesmo que inconscientemente, não sei... o professor vai tratar esse aluno de uma forma diferenciada. Se esse professor tem a concepção de que é o mérito que conta, então, talvez ele vá... 'Ah não! Eu vou dar a mesma prova, o mesmo conteúdo, eu vou avaliar da mesma forma todo mundo, porque eu acho que é desse jeito que tem que ser'. Ele não vai diferenciar, por exemplo, numa avaliação, ele não vai pesar outras coisas, a não ser só a prova escrita. Ele só vai... pra ele, o que vai valer na avaliação dele vai ser só a prova escrita. Ele não vai contar, ah, se, por exemplo, aquele aluno... Vou até tirar a questão racial ou social. Mas o aluno ficou doente, ou teve problema de doença na família e aquele aluno ficou assoberbado, né, com aquilo, e não deu pra estudar direito. Ou então aquele aluno chegou atrasado no dia e a prova, ele perdeu meia hora do tempo da prova pra fazer, então, ele já não fez a prova com tanta tranquilidade quanto os outros. Então, eu acho que, assim, o olhar que o professor tem é muito importante, esse olhar, assim, individual. Ah, é claro, não dá pra você também tratar de forma individual cada problema. Mas, de uma certa forma, eu acho que o professor, em determinado momento, né, as exceções, ele tem que ter um olhar diferenciado sim, porque acho que isso conta muito pra questão da trajetória do aluno dentro da escola. Você tá incentivando, né, porque às vezes o aluno está com baixa autoestima, ele acha que não vai conseguir. Como eu falei, dos alunos que eu orientei, que muitos acharam... E chegou no meio do ano já falando:

'ah, eu vou sair da escola, essa escola é muito difícil'. Eu falei: 'ah essa escola é difícil mesmo, e você se deu conta de que você passou numa peneira, e na peneira que você passou, você conseguiu entrar pra uma escola que é difícil à beça de entrar? E que se você tá aqui, você consegue, então, vamos lá, vamos estudar, vamos correr atrás, vamos conversar com o professor, né, vamos entregar o trabalho também no dia certo, não vamos faltar'. E, assim, quando você dá incentivos, esses alunos conseguem terminar o percurso deles com tranquilidade.

G2 defendeu que uma prática pedagógica que olhe para o estudante de modo diferenciado, pautada no diálogo, auxilia os alunos a concluírem com êxito os seus estudos. E isto não se restringe aos estudantes cotistas, mas ao alunado como um todo. P2 considerou importante a presença de alunos de diferentes localidades e entende essa diversidade como algo positivo para a relação entre os estudantes. Nessa perspectiva, o convívio com experiências distintas sensibiliza os estudantes com relação a realidades que não lhes eram tão próximas.

P: Você acha que essas informações são importantes pra você, as que você acabou de colocar, sobre onde os alunos residem...

P2: São, pelo modelo de escola que eu acredito, né. Eu acho que a educação tem que ser pública e tem que ser plural. Aonde as diferenças favorecem aprendizado, cidadania, preocupação com o outro, noção do todo, entendeu? O menino só entende o todo, a complexidade da cidade do Rio de Janeiro, quando ele divide a sala com o menino que vem de Maricá, de outra cidade. Leva três horas pra chegar, três horas pra voltar. E ele vai de metrô ou vai de motorista e percebe que a realidade é diferente. Porque amigos da escola têm outra realidade, vivenciam outros aspectos. Eu acho que é fundamental.

De outro modo, P3 considerou importantes as informações acerca da localidade de residência dos estudantes, bem como sobre a instituição que os alunos estudaram antes do ingresso no Colégio Pedro II. Uma das razões pela qual atribuiu importância a tais informações diz respeito ao processo de clareamento que acontece na medida em que os níveis de escolarização aumentam.

P: Você falou que tenta mostrar isso para os seus alunos, a ideia de mistura que comentou um pouco antes, mas como, através da [disciplina que leciona]?

P3: A ideia de mistura e variedade, a todo o momento. Lembrando, às vezes, a eles, de alguns exemplos da minha época, eu pergunto sempre de onde eles vêm logo no primeiro dia de aula, eu quero saber quem é o aluno, e se estuda aqui há muito tempo e de onde eles vêm, a mim me interessa isso, até porque eu consigo identificar, nunca fiz algum estudo, talvez o seu estudo possa, não sei se seu estudo é isso, nunca fiz nenhum estudo quantitativo, mas a minha percepção imediata é que, aqui na minha unidade, São Cristóvão III, que é só de ensino médio, há um clareamento, né, dos alunos, que são dessa unidade, ou seja, como entra um número grande de concursados, esses concursados, na sua maioria, tendem, pelo menos é a impressão que eu tenho, de não serem negros e pardos. Então, me interessa saber de onde vem, se estudou em uma escola particular ou não, né, e colocar isso pra eles como elemento qualitativo.

Segundo as entrevistas, percebemos que as cotas raciais não trouxeram mudanças efetivas nas práticas pedagógicas. A introdução de debates sobre a temática racial ou sobre o convívio com as diferenças não foi exposta pelos depoentes como uma questão que tivesse emergido com a introdução das políticas de cotas raciais. P3 demonstrou interesse em saber informações sobre os estudantes com o propósito de promover um debate sobre o ingresso de alunos negros e brancos e o "clareamento" no decorrer dos níveis de ensino já fazia parte de sua prática. As menções ao trato com a diferença se remetiam a práticas que já ocorriam antes da implantação do sistema de cotas na instituição.

O NEAB, por outro lado, tem como propósito explícito trabalhar com as questões raciais e, pelo visto, tem procurado estabelecer um contato com os estudantes para ajudá-los na sua identificação racial, como foi informado por G3, em um exercício de fazer com que os alunos que “se sintam representados por eles mesmos”.

P: Você mencionou que a jubilação é negra e que é preciso realizar um trabalho com os alunos antes de serem jubilados para se sentirem inseridos. Como seria esse trabalho? Um exemplo.

G3: Por exemplo. A gente trabalhando enquanto NEAB, a gente fez um trabalho focado na identidade. Vários alunos negros chegaram pra gente... Eu deixei o celular lá na sala. Eu tirei uma fotografia, você deve ter visto aqui no corredor com os trabalhos deles. Eles se colocando como negros e dizendo: essa é minha cor, eu tenho orgulho. E isso pro aluno que fez esse trabalho é um empoderamento. O cara diz: 'pô, eu tenho o meu grupo aqui. Eu tenho minha gente aqui'. Porque, quando ele chega na sala de aula, quem é o grupo do Pedro II, quem é o *ratibum, paratibum*, Pedro II, tudo ou nada? É aquele aluno poderoso que tira um dez, que tira o nove, que consegue passar, consegue entregar todos os trabalhos. E esse aluno negro que não se insere? Cadê a turma dele? Então, esses trabalhos de empoderamento identitário ajudam o aluno a se sentir do local. Como a gente fala, por exemplo, do cara que mora em Madureira, ele estufa o peito e diz que mora em Madureira. A verdade é Campinho, mas eu moro em Madureira! Minha Portela! Criar identidade com o local faz com que você permaneça. A gente não quer claro, que ele fique aqui o resto da vida, não é isso. É que ele tente criar esse vínculo. 'Olha, eu sou daqui, eu vou fazer, eu também faço este exercício, olha só' E eles estão crescendo politicamente. A gente já teve até aluno que veio falar que está formando Coletivo Negro na unidade III. Tem um coletivo negro no Humaitá, tem coletivo negro no Engenho Novo. Esses alunos começaram a ebulir. Eles têm que formar um grupo. Eles têm que se sentir representados por eles mesmos. Eles precisam buscar representação deles, se empoderar! Eles precisam vir pro NEAB contar o que está acontecendo lá.

O exemplo dado por G2 ilustrou como é importante um trabalho que, ao discutir a temática racial, possibilita a construção de uma identificação racial positiva, que, por sua vez, também tende a ser disseminada pelos próprios alunos que passam a expor sua negritude, ao passo de construírem identificações coletivas. Esse é um dos sinais registrados na pesquisa de que as cotas têm efeitos para além da justiça e reparação social material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de ações afirmativas têm favorecido a inclusão de indivíduos pertencentes a grupos menos favorecidos socialmente. No caso dos negros, essas medidas têm proporcionado o ingresso de estudantes em espaços que antes não lhe eram facultados. Além de democratizar o acesso, o sistema de cotas, uma das modalidades desta política, tem contribuído para as discussões sobre o preconceito e racismo, assuntos que por muitas vezes foi silenciado nos ambientes escolares. Mesmo que ainda exista certa resistência em se tratar da temática racial, a questão das cotas favorece a sua emergência.

Nesta dissertação, foram tratadas as ações afirmativas, seu histórico, os conceitos e as polêmicas que circundam esta política. Temos ciência da vasta literatura sobre o tema, que, obviamente, não poderia ser contemplada em sua totalidade neste trabalho. Buscou-se, contudo, apontar consensos e dissensos que marcam as discussões acadêmicas em torno das ações afirmativas de viés racial, e que passam agora a também informar os estudos sobre tais políticas na educação básica.

A experiência brasileira mostra que a concretização das políticas de ação afirmativa aconteceu pela mobilização da sociedade civil organizada, principalmente, dos movimentos sociais. Um dos exemplos mais significativos desse quadro diz respeito à atuação das lideranças dos movimentos na preparação e na Conferência em Durban, que levou à efetivação das ações afirmativas nos processos de ingresso nas universidades públicas do país.

Diante da dimensão racial da desigualdade, como mostraram os estudos expostos nesta pesquisa, medidas afirmativas são extremamente necessárias, de modo especial, quando voltadas para a educação, dada a sua centralidade no Brasil contemporâneo. Desde que implementadas, o número de estudantes negros nas universidades tem aumentado significativamente. O Censo Nacional da Educação Superior de 2010 apontou que entre os 408.562 alunos ingressantes de todas as instituições de ensino superior (IES) públicas naquele ano, 44.398 (10,9%) ingressaram no ensino superior por meio de algum tipo de reserva de vaga. Desses, 13.842 ingressaram em vagas destinadas a ações afirmativas de ordem étnico-racial, isto é, voltadas para pretos, pardos, índios e remanescentes de quilombos (PAIXÃO;ROSSETTO;MONÇORES;SANT'ANNA, 2012). E esse quantitativo tem se ampliado no decorrer dos anos. Conforme os Microdados de Censo Nacional da Educação Superior, em 2011, 14.968 estudantes ingressaram pelas cotas étnico-raciais; em 2012, o número passou para 17.457, e, em 2013, já eram 29.632 estudantes. Contudo, esse

contingente ainda é relativamente pequeno diante dos 1.932.527 alunos matriculados nos cursos de graduação de todas as IES públicas de 2013 - de fato, o percentual de estudantes negros desse mesmo ano corresponde a apenas 1,5% do total mencionado. Esses dados indicam que as políticas de afirmativas em curso estão dando certo e precisam ser mantidas e ampliadas, de modo a favorecer a igualdade de oportunidades educacionais na nossa sociedade.

Recentemente, o debate sobre as cotas raciais foi impulsionado pela discussão sobre a permissão que a Suprema Corte dos Estados Unidos concedeu aos estados daquele país para abolir políticas de ação afirmativa baseadas em critérios étnicos e raciais, fato que ocorreu em 22 de abril de 2014. Feres Júnior (2014), pesquisador das ações afirmativas, informou que recebeu inúmeros telefonemas de jornalistas, solicitando-lhe que falasse sobre as possíveis consequências que a decisão da Suprema Corte traria para o funcionamento das políticas de ação afirmativa em nosso país. Para o autor (2014), não haveria consequências, pois se tratava de experiências distintas. O pesquisador também criticou o modo como as reportagens foram produzidas, pois não abordavam a questão como de fato havia ocorrido. Segundo Feres Júnior (2014, p. 68), “não se tratava da declaração de inconstitucionalidade das políticas de ação afirmativa de recorte racial, mas somente do reconhecimento da autonomia estadual para legislar sobre o assunto”.

Esse interesse a respeito das ações afirmativas, por parte da mídia, principalmente, evidencia uma tendência a questionar as políticas de inclusão racial no Brasil, mesmo quando sua constitucionalidade já foi confirmada pelo Supremo Tribunal Federal, em 2012, quando o Tribunal, por unanimidade, rejeitou o pedido de inconstitucionalidade das cotas raciais impetrado pelo Partido dos Democratas (FERES JÚNIOR, 2014).

Se na mídia o tom de incômodo foi recorrente, o mapeamento realizado acerca da produção acadêmica relativamente às ações afirmativas mostrou que essa temática vem sendo discutida na pós-graduação em perspectivas diversificadas. O tema das *Políticas de cotas* foi preponderante nas dissertações e teses das diferentes áreas de conhecimento que tratavam das ações afirmativas. Já na área da Educação, as abordagens sobre *Negros e Ensino Superior* foram privilegiadas pelos autores, com destaque para estudos sobre a trajetória acadêmica dos estudantes negros. A preponderância destas discussões no campo acadêmico pode estar relacionada às polemicas trazidas por tais políticas, posto que afetavam diretamente tais instituições, pois, como é sabido, a maioria das pesquisas no Brasil se desenvolve em programas de pós-graduação de universidades públicas.

Contudo, foram identificadas lacunas em relação a outros temas relacionados a grupos que também são marginalizados socialmente, como os grupos LGBT. Outro destaque é a pequena produção voltada para a população indígena e também para as mulheres. Outro dado importante é que não foram encontradas produções que enfatizassem o cruzamento das diferenças, ou seja, que abordassem de forma conjunta a condição de gênero, raça e socioeconômica. Geralmente, essas temáticas eram analisadas isoladamente.

Tampouco foram localizadas menções à necessidade de implantação das medidas afirmativas no ensino médio, como também não foram identificados trabalhos que tratassem de modelos de tal política nesse nível de escolarização o que confirmou a pertinência do presente estudo.

Como anteriormente apresentado, nesta pesquisa procuramos discutir os possíveis impactos que a política de cotas de recorte racial poderia ter causado no Colégio Pedro II, bem como as significações que os professores e gestores atribuíam a esta medida e como identificavam os estudantes negros da instituição.

Destacamos que, embora mencionem significações positivas a respeito de cotas, as polêmicas sobre essa política apareceram com muita força nos depoimentos. A maioria dos entrevistados manifestou um posicionamento favorável às cotas raciais, mas as considerações geralmente vinham aliadas aos limites das políticas, como os problemas com a autodeclaração e o desafio da permanência. Deve-se considerar, ademais, que a posição favorável dos depoentes pode estar relacionada ao fato de serem entrevistados por uma pesquisadora negra, professora de Geografia e que trabalha na mesma instituição que eles - e que poderia mesmo ter sido uma beneficiada da política. Contudo, a análise da integralidade das entrevistas não aponta nessa direção, dada a coerência dos depoimentos, em que não se identificaram contradições nesse sentido.

A princípio, a implementação das cotas raciais no Colégio Pedro II parece não ter causado grandes impactos na instituição: possivelmente por ser uma política recente, os gestores e professores afirmaram não ter verificado alterações significativas naquele contexto escolar. No entanto, a pesquisa identificou importantes sinais de afetação da instituição, se não diretamente pela Lei 12711/12, provavelmente pelo contexto político mais amplo, que havia sido marcado pelas discussões em torno das ações afirmativas no ensino superior. Um desses sinais são as discussões sobre a temática racial trazidas pelo NEAB. Após a conclusão das entrevistas, houve professores que falaram da possibilidade de eu entrevistar algum componente desse Núcleo, o que sinaliza a visibilidade que alcançou entre os docentes, e que, conseqüentemente, trouxe à tona, no Colégio, a temática racial.

A atuação do NEAB dá pistas de que a temática racial está sendo introduzida com mais força na instituição. Por ser um núcleo que se propõe a investigação e intervenção, a questão racial tende a ganhar mais visibilidade. E conforme argumentou Gomes (2009), a discussão sobre a temática racial e educação, nos seus múltiplos desdobramentos, é um dever dos educadores e educadoras e também daqueles responsáveis pela condução dos processos de formação docente.

Os resultados desta pesquisa dão pistas de que a implantação das cotas de recorte racial no Colégio Pedro II são mais do que importante, são extremamente necessárias. Como referiu um entrevistado, é preciso naturalizar presenças, de modo que os negros, grupo que integra a maior parte do contingente populacional no Brasil, não sejam exceção, o que de fato, ainda acontece no Colégio. Além de contribuir para a diversidade, com a inclusão de alunos negros no ensino médio, a discussão sobre as políticas de cotas neste contexto se enriquece, pois começa a partir de exemplos próprios, vivenciados no interior da instituição e não apenas aludidos a experiências universitárias.

O Colégio Pedro II é reconhecido por sua qualidade de ensino, o que facilita aos seus alunos o ingresso nas universidades. Dessa forma, os estudantes negros que frequentam essa instituição de ensino têm maiores possibilidades de acessar o ensino superior, de modo especial, os cursos de alto prestígio social. Este é um passo para atingir o equilíbrio entre composição dos grupos de poder nas diversas instituições que fazem parte da sociedade. E, como argumentou Oliven (2007, p. 30), “em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer que pessoas de segmentos sociais discriminados tenham oportunidade de ascender a postos de comando”.

Além disso, há outro aspecto de relevo na formação oferecida pelo Colégio Pedro II aos seus estudantes: de modo geral, aqueles que têm oportunidade de frequentar seus espaços, apresentam como característica peculiar a capacidade de articulação política. A formação de alunos em grupos coletivamente organizados favorece a construção de uma consciência política e estes estudantes podem constituir novas frentes de luta de combate às formas de preconceito, discriminação e racismo de nossa sociedade.

De fato, a Lei 12.711/12 é um marco ao sistema de cotas brasileiro. Ponderamos, contudo, que as definições que traz acerca de seus beneficiários são questionáveis. Ao estabelecer que a cota racial deva estar relacionada à condição de estudante de escola pública, a lei restringe a entrada de estudantes negros que não cumprem este requisito. Como argumentou Fraser (2006) e como se evidenciou nos estudos desta pesquisa, a desigualdade não ocorre apenas no aspecto socioeconômico, ela também é percebida na dimensão cultural.

Fraser (2006, p. 235-236) lembrou que o racismo cultural corresponde a uma “desqualificação generalizada das coisas codificadas como ‘negras’, ‘pardas’ e amarelas, paradigmaticamente – mas não só – as pessoas de cor”. A autora explicou ainda que esse tipo de associação faz com que as pessoas de cor sofram com danos que se manifestam em representações estereotipadas e humilhantes na mídia, como criminosos, brutais, primitivos, estúpidos etc., além de violência, assédio e difamação, em todas as esferas da vida cotidiana. Nesse sentido, as dimensões do reconhecimento e da distribuição não devem ser dissociadas, porque o *status* na sociedade não decorre simplesmente em função da condição socioeconômica, como também o acesso a recursos materiais e bens culturais não decorre simplesmente em função de *status*. A teorização de Fraser (2006) aponta um caminho com o qual concordamos, ao indicar que reconhecimento e distribuição são questões que precisam estar articuladas e não tratadas isoladamente.

O célebre exemplo dado pela autora de um banqueiro afro-americano de Wall Street que não consegue um táxi para transportá-lo ilustra muito bem essa questão. Fraser (2006) mostrou com esse exemplo que a injustiça da falta de reconhecimento, neste caso, tem pouco a ver com a má distribuição. E acrescentamos uma afirmação do entrevistado P3: “quanto mais ascende socialmente, o negro, talvez mais discriminado ele seja”.

Mas, de todo modo, a lei possibilita a entrada de mais estudantes negros no ensino médio e superior em instituições federais de ensino e se constitui como elemento importante no combate às desigualdades raciais da sociedade brasileira. Sua implantação dá novos apontamentos para a discussão da temática racial e esperamos que esta dissertação tenha contribuído para este debate.

REFERÊNCIAS

- ABREU, S. Igualdade: a afirmação de um princípio jurídico inclusivo. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEN, J. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008. p. 329-345.
- AGUIAR, G.O. **Religião, Negritude e Cidadania: a Experiência do Instituto Cultural Steve Biko Contra a Discriminação Racial**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Departamento de Filosofia e Teologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_arquivos/8/TDE-2007-11-19T114006Z-393/Publico/GILBERTO%20ORACIO%20DE%20AGUIAR.pdf>. Acesso em: dez. 2014.
- ANDREWS, G. R. Democracia racial brasileira, 1900-1990: um contraponto americano. **Estudos avançados**, v. 11, n. 30, p. 95-115, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141997000200008&script=sci_arttext>. Acesso em 16 ago. 2014.
- BARBOSA, M.I. S; CAVALLEIRO, E. ; RIBEIRO, M.; SANTOS, S. A. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 913-929, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/12.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: Global Editora, 2008.
- BENTLEY, K.; HABIB, A. Reparação racial, identidade nacional e cidadania na África do Sul pós-apartheid. In: PAIVA, A.R. (Org.). **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 268-307.
- BEZERRA, T. O. C.; GURGEL, C. R. M. A política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão social. **Pensamento & Realidade: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração-FEA**. v. 27, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/viewFile/12650/9213>>. Acesso em: 3 jun. 2015.
- BRASIL. Lei nº 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 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/08/2012>>. Acesso em: 3 dez: 2013.
- _____. Lei nº 10.639, de 9 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1 Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza>

/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/01/2003. Acesso em: 27 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Microdados do Censo Escolar 2014.

CAMILO, V. Jorge de Lima no contexto da poesia negra americana. **Estudos Avançados** vol.27, n.77, 2013, p. 299-318. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v27n77/v27n77a21.pdf>>. Acesso: 13 dez. 2014.

CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. O Desempenho dos Cotistas no ENEM: comparando as notas de corte do SISU. **Textos para discussão GEMAA** (IESPUERJ), n. 4, pp. 1-23,2014. Disponível em:< <http://gema.iesp.uerj.br/publicacoes/textos-para-discussao/tpd4.html>>. Acesso em: 9 jan. 2015.

_____. O Globo e as ações afirmativas: Dez anos de cobertura. **Textos para discussão GEMAA** (IESPUERJ) Brasília, n. 2. p. 1-18, ago. 2013 . Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/publicacoes/textos-para-discussao/tpd2.html>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

CANAU, V. M. F.(Org.). **Cultura (s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.; CANAU, V. M. F. (Org.). **Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDIDO, M. R.; MORATELLI, G.; DAFLON, V.; FERES JÚNIOR, J. “A Cara Do Cinema Nacional”: gênero e cor dos atores, diretores e roteiristas dos filmes brasileiros (2002-2012).**Textos para discussão GEMAA (IESP-UERJ)**, n. 6, pp. 1-25. 2014. Disponível em:<http://gema.iesp.uerj.br/images/publicacoes/TPD/TPD6_Gema.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2014.

CARVALHO, J.J. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial. 2ª edição, 2011.

CASTRO, M. G. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, R.; VANNUCHI,P.(Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

COLÉGIO PEDRO II. **História do CPII**.2015a. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/historiacp2._html>. Acesso em:7mar. 2015.

_____. **Portaria nº 1343 de 24 de abril de 2015**. Extingue o desligamento compulsório de aluno reprovado mais de uma vez em uma mesma série, *ex-vi* do Instituto do Jubilamento, no âmbito do Colégio Pedro II e revoga o art. 37, da Portaria nº 323 de 22 de fevereiro de 2007.

COLÉGIO PEDRO II. **FACTA. Boletim Oficial da Autarquia**, Rio de Janeiro, RJ, n. 248, 24 de abr. 2015b. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/atos_administrativos/2807-portaria-n%C2%BA-1343-extingue-o-desligamento-compuls%C3%B3rio-ou-jubilamento.html>. Acesso em: 15 mai. 2015.

CRUZ, A. G. **Mídia e ação afirmativa: o caso de implementação das cotas na UERJ**. 2009. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense-UFF, Niterói, 2009. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.cea.ufba.br/uploads/uff_dissertacao_2009_AGdaCruz.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2014.

CUNHA, S.H.P. O Instituto Cultural Steve Biko: vinte anos promovendo ações afirmativas. In: **Ações afirmativas e inclusão: um balanço. Cadernos do GEA**, n. 2, jul.- dez. 2012.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: jan. 2014.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L.C. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**. vol.43 n°.148 São Paulo Jan./Apr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100015&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 dez. 2013.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Os negros no trabalho**. São Paulo: DIEESE/SEADE, MTE/FAT2013.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

DURHAM, E. Desigualdade educacional e cotas para negros nas universidades. **Novos Estudos**, CEBRAP, n. 66, p. 3-22, 2003. Disponível em: <http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/100/20080627_desigualdade_educacional.pdf>. Acesso em 9 jul. 2014.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador : EDUFBA, 2008.

FERES JÚNIOR. **A ação afirmativa na suprema corte dos EUA e sua repercussão no Brasil**. Em Debate, Belo Horizonte, v.6, n.2, p.61-72, Mai. 2014. Disponível em: <http://opiniaopublica.ufmg.br/emdebate/9_Maio_14_Opiniao_Joao_Feres_final_formatado1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014

_____. J.; ZONINSEIN, J. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo (São Paulo, 1991)**, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50109/54229>>. Acesso em: 18. nov. 2013.

FRY, P; MAGGIE, Y. Cotas raciais-construindo um país dividido? **Revista Econômica**, v. 6, n. 1, 2004. Disponível em < http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uff_artigo_2004_PFry_YMaggie.pdf> Acesso em: 16. Set. 2013.

GALVÃO, M. C. S. **A Jubilação no Colégio Pedro II**, que exclusão é essa? 2003. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.

GEMAA. **Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa**. Disponível em< <http://gema.iesp.uerj.br>>Acesso em: dez. 2013.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Renovar, 2001.

_____. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Orgs.). **Ações afirmativas**: Políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 15-57.

GOMES, N. L. . Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. In: **II Seminário Internacional de Educação Intercultural; Gênero e Movimentos Sociais**, 2003, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2003a. Disponível em:< <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>>Acesso em:5 dez.2014.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003b.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>>. Acesso em: nov. 2014

_____. Para além das bolsas acadêmicas: Ações afirmativas e o desafio da permanência dos (as) jovens negros (as) na universidade pública. In: SILVÉRIO, V. MOEHLECKE, S. (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto Pós Durban. São Carlos: Edufscar, 2009.

GUELFY, S. Giro da Notícia. **Brasileiros acham que há racismo, mas somente 1,3% se consideram racistas**. Sepir. Disponível em:<<http://www.sepir.df.gov.br/noticias/item/2371-giro-de-not%C3%ADcias.html>>. Acesso em: ago. 2014.

GUIMARÃES, A. S. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 247-268, 2003a. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>>Acesso em: nov. 2013.

_____. Como trabalhar com raça em sociologia. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003b.

_____. Contexto Histórico- ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil. In: MOEHLECK, S.; SILVÉRIO, V.S. **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Paulo: EDUFSCAR, 2009a.

GUIMARÃES, A. S. Democracia racial. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 4, p. 33-60, 2002.

_____. **Raça, cor, cor da pele e etnia**. Cadernos de Campo (São Paulo, 1991), v. 20, n. 20, p. 265-271, 2011. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Raca%20cor%20cor%20da%20pele%20e%20etnia.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2013

_____. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009b.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ª edição, Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

_____; Silva, N. V. Raça e oportunidade educacionais no Brasil. **Cadernos de pesquisa**. V. 73, 1990. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/854.pdf>>. Acesso: 10 dez. 2014.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. IPEA, 2001. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1968/1/TD_807.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.

_____. **Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas de educação**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129720por.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2014

HERINGER, R. Desigualdades raciais no Brasil. **Escritório Nacional Zumbi dos Palmares**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/desigualdades-raciais-no-brasil-rosana-heringer.html>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

_____. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 18, p. 57-65, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csp/v18s0/13793.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2013.

_____. Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**. vol. 23 n.2 Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2001000200003>. Acesso em: 14 set. 2014.

HERINGER, R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Heinrich BöllStiftung, 2009. p. 137-196.

IBGE. Banco de Dados Agregados. **Sistema IBGE de Recuperação Automática - SIDRA**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: set. 2013.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2013)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2013/Sintese_Indicadores/sintese_pnad2013.pdf>. Acesso em: dez. 2014.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Boletim de Análise Político-Institucional, 2013**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/livro%20bapi_4_web.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2014.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./ dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006>. Acesso em: 18 jan. 2014.

LAESER. Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais. Instituto de Economia / UFRJ. **Tempo em curso**. Ano VI; Vol. 6; nº 12, Dezembro, 2014. Disponível em: <<http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/tempo%20em%20curso/TEC%202012-01.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

LEITE, M. S. **Adolescência e juventude em desconstrução: textos e contextos na educação escolar**. ProPEd/UERJ, mimeo, 2013.

_____. Adolescência e juventude no ensino fundamental: significações no contexto da prática curricular. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p.55-74, maio/ ago. 2010. Disponível em <<http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/584>> Acesso em: 10 jan. 2014.

LEWGOY, B. Cotas raciais na UNB: as lições de um equívoco. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 218-221, jan/jun 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832005000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: jan. 2015.

MAGGIE, Y. ; FRY, P. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos Avançados**: Revista do IEA da USP, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 67-80, 2004.

MAYORGA, C. e SOUZA, L. M. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Revista Psicologia Política**, v. 12, n. 24, p. 263-281, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a06.pdf>>. Acesso: 17 mai. 2015.

MEDEIROS, C. A. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, S.A (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p.121-140.

MENDES JUNIOR, A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 82, p. 31-56, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a03v22n82.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 117, n. 11, p. 197-217, nov.2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em:5 nov. 2013.

_____. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 757-776, 2004.

_____. **Propostas de ações afirmativas no Brasil**: o acesso da população negra ao ensino superior. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20072003-172034/>>. Acesso em: 7 nov. 2013.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos Penesb**, Niterói, v. 5, p. 16-34, 2004.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. **Tempo Social. Revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p. 288, 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>>. Acesso: 11 nov. 2014.

NORÕES, K.C. **Cotas raciais ou sociais?** Trajetória, percalços e conquistas na implementação de ações afirmativas no ensino superior público – 2001 a 2010. 2011. 285f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011. Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000859219&fd=y>>.Acesso em:28 set. 2014.

NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS DO COLÉGIO PEDRO II - NEAB/CPII. **Regimento Interno**. Disponível em:< www.cp2.g12.br>. Acesso em:5dez. 2014.

OLIVEIRA, L.; PORCARO, R. M. COSTA, T. A. **O lugar do negro na força de trabalho**. Rio de Janeiro: IBGE, 1985.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS- ONU. **Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002. Disponível em:<<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00001626.pdf>>. Acesso em:10 nov. 2014.

PAIVA, A. R. (Org.) **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PERIA, M. **Ação afirmativa**: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras. O caso do Estado do Rio de Janeiro. 2004. 135f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em:<http://www.ifcs.ufrj.br/~observa/bibliografia/teses/teses/acao_afirmativa_michelle_peria.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2014.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2013.

_____. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 887-896, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38114361010>>. Acesso em: 23 out. 2013.

PULICI, M. B. S. M. **A pesquisa acadêmica sobre ação afirmativa no Brasil: um estudo conceitual das teses e dissertações no período entre 1.987 e 2.010**. 115 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

QUEIROZ, D. M. ; SANTOS, J. T. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais, 2013. p. 37-65 Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_213_JTSantos.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2015.

QUEIROZ, Z. C. L. S.; MIRANDA, G. J.; TAVARES, M. FREITAS, S. C. de. A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 299-320, ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S21766812015000200299&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 set. 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo ‘Estado da Arte’ em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Set./Dez. 2006, n.º 19, v.6. Disponível em: <<http://www.chcbeira.pt/download/As%20pesquisas%20denominadas%20do%20tipo%20estado%20da%20arte.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

SANTOS, J. T. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 234, 2012. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2687/1830>>. Acesso em: 8 nov. 2014.

SANTOS, R. E. A difusão do ideário antirracista nos pré-vestibulares para negros e carentes. In: SANTOS, S. A (Org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p.226-244.

_____. Racialidade e novas formas de ação social: o Pré-Vestibular para negros e carentes. In: SANTOS, R. E. ; LOBATO, F. **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 127-153.

SANTOS, S.A. Ações afirmativas: racialização e privilégios ou justiça e igualdade? **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 10, p. 111-120, 2009.

_____. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. 554f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/1973>>. Acesso em: 7 dez. 2013.

- SCOTT, Joan W. **O enigma da igualdade**. Estudos feministas, v. 13, n. 1, p. 11-30, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a02v13n1.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2013.
- SEYFERTH, G. A Antropologia e a teoria do branqueamento da raça no Brasil: a tese de João Batista de Lacerda. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, v. 30, p. 81-98, 1985.
- SILVA, A.C. Movimento Negro Brasileiro e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 1-242, jan./jun., 2002. Disponível em: <<http://i0.statig.com.br/educacao/verista-faeeba.pdf#page=139>>. Acesso em: 21 set. 2013.
- SILVA JÚNIOR, H. Ação afirmativa: um produto genuinamente nacional. In: OLIVEIRA, I. (Org.) **Relações raciais no contexto social, na Educação e na Saúde**- Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. Rio de Janeiro: Quartet, 2012. p. 241-266
- SILVA, N. V. O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição da renda no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 10, n. 1, 1980.
- SILVEIRA, R.M.H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.
- SILVÉRIO, V. R. (Org.); MATTIOLI, E. A. K. (Org.); MADEIRA, T. F. L. (Org.) **Relações étnico-raciais: um percurso para educadores - v1**. 1. ed. São Carlos: Edufscar, 2012.
- _____. **Relações étnico-raciais: um percurso para educadores - v2**. 1. Ed. São Carlos: Edufscar, 2012.
- SITUAÇÃO SOCIAL DA POPULAÇÃO NEGRA POR ESTADO / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília : IPEA, 2014.
- SKIDMORE, T. E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. 2000. Disponível em: <<http://www.mec.inep.gov.br>>. Acesso em: 17 jun. 2014.
- SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, p. 11-14, 2005. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT16042010145008.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2014.
- SOUSA, L. P.; PORTES, E. A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 92, n. 232, p. 516-541, 2011.
- SPOSITO, M. P. **O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentem, v. 1, 2009.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume, 2003.

TOMEI, M. **Ação afirmativa para a igualdade racial**: características, impactos e desafios, Brasília: OIT, 2005. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/discrimination/pub/acao_afirmativaigualdade_racial_227.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2014.

TRAPP, R. P. **A conferência de Durban e o antirracismo no Brasil (1978-2001)**. 2014. 114f. (Mestrado em História) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre, 2014.

VALENTIM, D. F. D. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ**: os desacreditados e o sucesso acadêmico. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj. 2012.

VELLOSO, J. Cotistas e não cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 621-644, 2009.

VIEIRA, A.L.C. Políticas de educação, educação como política: observações sobre ação afirmativa como estratégia política. In: GONÇALVES, P. B.; SILVÉRIO, V.R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. INEP/MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 83-97.

VIEIRA, P. A.S.; MEDEIROS, P.M. Ação afirmativa no Brasil e no mundo: notas para um debate em curso. In: SILVÉRIO, V. R.; MATTIOLI, E.A.K; MADEIRA, T.F.F. (Org.). **Relações étnico-raciais: um percurso para educadores – v.2**. São Paulo: EduFscar, 2013. p. 183-213.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2013**: homicídios e juventude no Brasil. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Latino Americanos, Flacso Brasil, 2013. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/MapaViolencia2013_armas.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2014.

_____. **Mapa da violência 2014**: homicídios e juventude no Brasil. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Latino Americano, Flacso Brasil, 2014. Disponível em <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2015.

WEDDERBURN, C. M. Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas. In: SANTOS, S.A (Org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.p. 307-334.

WEISSKOPF, T.E.; A experiência da Índia com a ação afirmativa na seleção para o ensino superior. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEN, J. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.p. 35-60.

APÊNDICE A– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Pesquisa: *Jovens Negros: ações afirmativas e identificação racial*****Pesquisadora: Verônica de Souza Silva****Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação****Faculdade de Educação – UERJ**

Declaro, neste documento, concordar em participar como voluntário na pesquisa *Jovens Negros: ações afirmativas e identificação racial* destacando que minha participação estará restrita a participar de entrevistas feitas pela própria pesquisadora.

Segundo informação da pesquisadora serão estudadas questões relativas à juventude, escolarização, ações afirmativas e identificação racial.

Foram informados também três objetivos básicos da pesquisa: Discutir os sentidos das cotas de viés racial para os professores de instituição pública tradicional na cidade do Rio de Janeiro, que recentemente passou a adotar essa forma de ingresso no ensino médio. Problematicar as noções de mérito acadêmico e democracia escolar nesse contexto. Discutir como os professores identificam o aluno do Colégio Pedro II e aqueles que ingressaram pelo sistema de cotas.

A pesquisadora assegurou que, poderei recusar a participação em qualquer fase da pesquisa. Garantiu ainda que se responsabiliza pela indenização por qualquer tipo de custo ou dano que acidentalmente venha a ocorrer. Estou também informado de que os resultados deste estudo poderão ser publicados, mas minha identidade não será de modo algum revelada.

Os seguintes telefones me foram fornecidos para contato com a responsável pela pesquisa, quando necessário: (21)26349872, (21)996771603, (21)988777106.

Rio de Janeiro,

VOLUNTÁRIO

VERÔNICA DE SOUZA SILVA – PESQUISADORA

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ, Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ; e-mail etica@uerj.br; telefone (021)23342180.”

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada

Caracterização profissional

1. Há quanto tempo você trabalha no Colégio Pedro II? (Como foi o seu ingresso no Colégio?)
2. Já trabalhou em outras instituições?
3. Poderia falar um pouco de sua formação profissional, da graduação e/ou pós-graduação?
4. Sempre lecionou no ensino médio? OU Em que séries que costuma lecionar?
5. Fale um pouco de sua experiência neste nível de ensino.

Identificação dos alunos

6. Como vc caracteriza os alunos deste segmento, em geral?
7. Como vc caracteriza as suas turmas atuais do ensino médio? Poderia contar um pouco sobre suas turmas?
8. Em relação aos alunos, em particular, você sabe onde residem, de que instituições vieram, se públicas ou privadas?

Processo pedagógico

9. Seriam informações importantes para o seu trabalho?
10. Por quê?
11. OU (caso tenha essas informações) De que modo você operacionaliza essas informações no seu trabalho?

Perfil dos alunos

12. É possível traçar um perfil dos alunos do Pedro II?
13. (Sendo possível traçar um perfil dos alunos) Você considera que, no período em trabalha no Colégio Pedro II, esse perfil tem se modificado?
14. (Se não acha que é possível traçar um perfil) Poderia dizer por quê?
15. Em relação ao critério racial, como identifica seus alunos?
16. Supõe que eles se identificam da mesma forma que você os identificou?

17. Por quê?

Sobre a lei 12.711

18. Com a legislação 12.711 de 29 de agosto de 2012, o Colégio Pedro II passa a reservar um percentual de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Você tem ciência desta lei?

19. O que acha dela?

20. Você acha que a lei alterou a maneira dos alunos se declararem em relação à sua cor/raça?

21. Acredita que com a nova legislação houve alteração no perfil dos estudantes? De que modo?

Alunos cotistas

22. Você sabe quem são os cotistas?

23. Poderia falar um pouco da relação entre os alunos? Você percebeu alguma mudança?

24. E a sua relação com seus alunos, houve alguma alteração?

25. Como considera o rendimento dos alunos em geral?

26. (E dos alunos cotistas?)

27. Houve alguma alteração na maneira em que ministra as aulas? Por quê?

APÊNDICE C – Dissertações e teses selecionadas do portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.
BDTD- IBICT

1.	ALCÂNTARA, G. K. Ações Afirmativas: análise jurídica da política de cotas instituída por meio da Resolução 20/2008 do CONSUN/UFU. 2012. 102f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
2.	ANDRADE JÚNIOR, M. O. S. A igualdade formal ante a desigualdade material na relação de emprego doméstico no Brasil. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
3.	ANDRADE, F.J. Classe, raça e ação afirmativa: A política de inclusão social numa Universidade pública de Pernambuco. 2012. 387f. Tese (Doutorado em Sociologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
4.	ANHAIA, B. C. Educação Superior e Inclusão Social: um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates à Prática. 2013. 234 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
5.	ARAÚJO, D. C. A. Sistema de proteção dos direitos humanos das mulheres no Brasil: lei Maria da penha e sua efetividade. 2013. 238 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.
6.	AROUCHA, M. J. Escolarização e inserção da pessoa com deficiência auditiva no mercado de trabalho formal na cidade de São Luís. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.
7.	ÁVILA, M. M. O significado das cotas para estudantes negros do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus São José. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
8.	BARANZELI, C. Universidade e relações raciais: a perspectiva de estudantes do curso Direito sobre as políticas de cotas raciais na UFRGS. 2014. 194 f. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2014.
9.	BARBOSA, P. Organização e institucionalização política do movimento negro de Uberlândia (MG). 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional; Cultura e Representações) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
10.	BARCELLOS, L. F. Interdiscursividade e práticas cotidianas: modos de fazer/operar a política de reserva de vagas na UERJ. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
11.	BARRETO, L. A. Pela graça da mistura: ações afirmativas, discurso e identidade negra no curso de direito em universidades públicas paraibanas. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

12.	BARROS, G. D. S. As meninas de Helena: deficiência intelectual, inclusão e mercado de trabalho em São Luís. 2013. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.
13.	BELLO, L. Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
14.	BESSA, J. M. A constitucionalidade das ações afirmativas para ingresso nas universidades públicas. 2012. 111 fr. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.
15.	BREITENBACH, F. V. Propostas de educação inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: alguns apontamentos. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
16.	BRITO, R. M. J. Formação superior de educadores do campo: análise das propostas pedagógicas dos cursos do PRONERA da UFPB. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
17.	BRITTO, T. O. Ações afirmativas: cotas para negros nas universidades públicas. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2011.
18.	BUENO, M. G. R. C. Feminismo e Direito Penal. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
19.	CALDEIRA JUNIOR, N. R. A constitucionalidade das cotas nas universidades como um novo paradigma no combate a desigualdade racial no Brasil. 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2014.
20.	CAMPOS, C. B. A efetividade jurídica das normas de inclusão das pessoas com fissura labiopalatina no mercado de trabalho. 2011. 214 f. Tese (Doutorado em Ciências da Reabilitação) – Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo, Bauru, 2011.
21.	CAMPOS, L. A. Enquadrando a Esfera Pública: a controvérsia das cotas raciais na imprensa. 2013. 276 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
22.	CARDOSO, L.D. Análise sócio-histórica do Programa Educuarança, uma política pública de ação afirmativa de educação infantil na interação entre as culturas da criança, da família e da escola na primeira infância. 2014. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São PAULO, 2014.
23.	CARUSO, A. S. Reverberações da lei n 8.213/91 à luz das concepções de deficiência: estudo de caso sobre o programa de sensibilização gerencial em uma organização privada de ensino profissionalizante. 2012. 260 F. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

24.	CARVALHO, C. M. Por uma perspectiva crítica de Direitos Humanos: o caso das cotas para a população negra no acesso ao ensino superior público. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
25.	CASTORINO, A. B. Trajetórias de estudantes universitários (as) indígenas. 2014. 204 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
26.	CORRÊA, M. D. Programa Universidade Para Todos (PROUNI): satisfação, expectativa, evasão e permanência de bolsistas em uma faculdade particular de presidente prudente (SP). Universidade do Oeste Paulista, 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2014.
27.	COSTA JÚNIOR, C. P. Do branqueamento às cotas raciais: conhecimento histórico e memória para a tomada de posição. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
28.	COSTA, N. T. S.. Do debate à implementação: a versão não oficial da adoção das cotas raciais na UFPB. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
29.	CRUZ, L. F. F. M. Ações afirmativas e o princípio da igualdade. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
30.	CRUZ, R.A. A relação entre negros e educação: três trajetórias de sucesso escolar e social. 2013. 137 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
31.	CUSTÓDIO, S. J. A emergência do discurso dos Sem Universidade no Brasil. Universidade de São Paulo, 2014. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
32.	DIAS, M. T. Lei de cotas: um estudo da reserva de vagas em uma instituição federal de ensino através da descoberta de conhecimento em bases de dados. 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.
33.	DOEBBER, M. B. Reconhecer-se diferente é a condição de entrada, tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
34.	FELBERG, R.A reintegração social dos cidadãos-egressos: uma nova dimensão de aplicabilidade às ações afirmativas. 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Direito Político e Econômico) -Faculdade de Direito, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.
35.	FERREIRA, D. O poder normativo dos sindicatos e a promoção da igualdade de oportunidades por meio de ações afirmativas. 2011. 303 f. Tese (Doutorado em Direito Constitucional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
36.	FERREIRA, S. A. Política de ação afirmativa: compreendendo a dinâmica da in (ex)clusão na formação acadêmica de estudantes indígenas da UFT. 2013. 130 f.

	Tese (Doutorado em Administração de Empresas) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.
37.	FONSECA, L. C. Estudo de caso dos repertórios interpretativos empregados na construção de posicionamentos contrários ao sistema de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras em comentários na internet. 2014. 259 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
38.	FREITAS, I. L. A construção discursiva do sistema de cotas na revista “Caros Amigos”. 2011. 276 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
39.	GARCIA, R. A. S. A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho: medidas de discriminação positiva, seus mitos e suas possibilidades. 2013. 212 f. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico)- Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.
40.	GOLDMEIER, G. Ações afirmativas a partir da perspectiva do liberalismo igualitário. 2011. 192 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
41.	GOMES, D. O. Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.
42.	GONÇALVES, C. P.. Eu sempre estava fora do lugar: perspectivas, contradições e silenciamentos na vida de cotistas. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
43.	GONÇALVES, E. F. A concretização do direito ao trabalho e as pessoas com deficiência intelectual: uma análise a partir da situação da cidade de Osasco/SP. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
44.	GRAEFF, B. A. A política de assistência estudantil na universidade federal: da escola pública para o ensino superior. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
45.	GUERREIRO, E. M. B. R. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
46.	JESUS, R. E. Ações afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil? 2011. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
47.	JESUS, V. M. Do silêncio ao Estatuto da Igualdade Racial: os caminhos da igualdade no Direito brasileiro. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013

48.	JODAS, J. Entre diversidade e diferença: o programa de ações afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) -Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
49.	KERN, G. S. Ações afirmativas e educação: um estudo genealógico sobre as relações raciais do Brasil. 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
50.	KRAINSKI, L.B. A política de Cotas na UEPG: em busca da democratização do ensino superior. 2013. 193f. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
51.	LÍRIO, C. J. Ações afirmativas e recursos discursivos: a representação dos atores sociais na dimensão extensionista de projetos educacionais selecionados para o Programa UNIAFRO em 2008. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
52.	MACHADO, M. S. A lei de cotas no poder legislativo: uma análise da representação feminina na política partidária brasileira. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.
53.	MANICA, L. E. A inclusão na educação profissional: o perfil docente, os limites e as possibilidades. 2013. 415 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Católica de Brasília, Brasília,2013.
54.	MANTOVANI, C. M. B. M. PROUNI: as estratégias do gestor das IES privadas frente ao desafio. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista Presidente Prudente, 2013.
55.	MARTINS, V. S. B. O REUNI na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao ensino superior: questões para reflexão. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.
56.	MATOS, N. R. V. D. Emprego apoiado: uma análise psicossocial da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
57.	MEIRELLES, M.B.M. Reconhecimento, emancipação e justiça: o lugar da informação nos movimentos sociais identitários. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
58.	NABESHIMA, Y. K. A discriminação da mulher no mercado de trabalho: estudo comparado da legislação do Brasil e do Japão. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Direito) Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
59.	NASCIMENTO, A. J. B. Cotas raciais na Universidade Federal do Ceará: para quem? 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
60.	NEGRÃO, M.M. Políticas de acesso do negro na educação superior no Governo Lula: além das cotas? 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

	Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.
61.	NOBRE, C. A. N. O regime jurídico da Lei de Cotas . 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
62.	NORÕES, K. C. Cotas raciais ou sociais? Trajetória, percalços e conquistas na implementação de ações afirmativas no ensino superior público - 2001 a 2010. 2011. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
63.	OLIVEIRA, A. B. B. A representação dos atores sociais em textos jurídicos sobre o sistema de cotas sob a perspectiva da Linguística sistêmico-funcional . 2014. 91 F. Dissertação (Mestrado em Linguística) Instituto de Letras - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
64.	OLIVEIRA, A. S.S. Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES . 2011. 174f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
65.	OLIVEIRA, D. M. As cores do Movimento Negro: narrativas, identidade e reconhecimento no espaço público . 2011. 281 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
66.	OLIVEIRA, J. A. N. Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas: um estudo sobre processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no ensino superior . 2013. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
67.	OLIVEIRA, L. C. O discurso sobre cotas para negros na Revista Veja . 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.
68.	OLIVEIRA, R. N. Ações afirmativas no mercado de trabalho . 2013. 111f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
69.	PATATAS, L. A. C. Preconceito, identidade e representações sociais: relações intergrupais de estudantes indígenas e não indígenas no ambiente acadêmico . 2014. 219 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
70.	PEDROSO HAMÚ, D. R. Desigualdades, Direitos Humanos e Ações Afirmativas: História e Revelações do Programa UFGInclui . 2014. 211 p. Tese. (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.
71.	PEREIRA, E.D. Programa de ação afirmativa do Instituto Rio Branco: discursos de diplomatas e candidatos/as à diplomacia . 2014. 190. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
72.	PEREIRA, I. M. Debate público e opinião da imprensa sobre a política de cotas raciais na universidade pública brasileira . 2011. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

73.	PEREIRA, W. F. Prática de inclusão na universidade: representações de professores e estudantes. 2011. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
74.	PROLO, F. Possibilidades e oportunidades de atuação política: estudo sobre a formação do grupo de trabalho de ações afirmativas no processo de reivindicação por cotas no ingresso da UFRGS. 2011. 128. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
75.	PULICI, M. B. S. M. A pesquisa acadêmica sobre ação afirmativa no Brasil: um estudo conceitual das teses e dissertações no período entre 1.987 e 2.010. 115 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
76.	RIBEIRO, M. Institucionalização das políticas de promoção da igualdade no Brasil: percursos e estratégias – 1986 a 2010. 2013. 282 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
77.	SALES, M. M. À flor da pele: uma análise crítica de discursos empresariais sobre diversidade racial no trabalho. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.
78.	SANTOS, Antônio C. N. Acessibilidade da pessoa com deficiência física: o caso da Universidade Federal de Sergipe - cidade universitária professor José Aloísio de Campos. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2012.
79.	SANTOS, Andreza. P. Políticas de ação afirmativa, novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior: a experiência da Universidade Federal De Ouro Preto. 2011. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2011.
80.	SANTOS, A. S. Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade do Natal/RN: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
81.	SANTOS, C. F. Escola e preconceito: relações raciais na ótica dos professores. Universidade Federal de Sergipe, 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2014.
82.	SANTOS, E. F. Representações sociais de estudantes negros: universidade e trabalho. 2011. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
83.	SANTOS, M. A. O. O pertencimento racial de universitários negros da Faculdade Zumbi dos Palmares. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
84.	SANTOS, M. L. Desafios para a abordagem etnoracial no ambiente escolar. 2013. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.
85.	SENA, A. L. S. Gênero, raça e ação afirmativa no Mato Grosso do Sul: uma experiência brasileira. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) –

	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
86.	SILVA, A. C. M. Autismo: o acesso ao trabalho como efetivação dos direitos humanos. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013.
87.	SILVA, E. A. Ações afirmativas na educação superior: um estudo sobre dissertações defendidas em universidades federais de 2001 a 2011. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
88.	SILVA, G. O. Arcabouço jurídico normativo pedagógico da lei Federal 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia: avanços e limites. 2013. Universidade Federal de Uberlândia, 2013. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.
89.	SILVA, M. S. Caracterização de servidores com deficiência de uma instituição federal de ensino superior. 2013. 66f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
90.	SOUSA, C. H. G. Pessoa com deficiência intelectual: desafios para inclusão nas empresas de grande porte do Polo Industrial de Manaus/AM. 2011. 140p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
91.	SOUZA, A. C. Avaliação da política de cotas na UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.
92.	STROISCH. A. A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009 - 2010). 2012. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.
93.	TAVARES, T. L. Repertórios discursivos sobre cotas raciais e suas implicações no tratamento de alunos cotistas. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
94.	TELES JÚNIOR, N. O princípio da igualdade constitucional e a política de cotas raciais para o ingresso de afrodescendentes no ensino superior brasileiro. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.
95.	TOBIAS, J. S. Negros e negras chegam à universidade: estudo sobre as trajetórias acadêmicas e as perspectivas profissionais dos cotistas da Unifesp. 2014. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
96.	TRAPP, R. P. A conferência de Durban e o antirracismo no Brasil (1978-2001). 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
97.	VALENTIM, D. F. D. Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico. 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

APÊNDICE D – Modelo de ficha utilizada para análise das dissertações e teses.

Autor/ Ano de defesa	Palavras- chave	Tema	Desenho de pesquisa	Fundamentação teórica	Principais conclusões
		<ul style="list-style-type: none"> • Tema geral • Recorte: 		<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentação teórica dos estudos • Fundamentação teórica de ações afirmativas • Interlocação teórica 	

ANEXO A – 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 e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão 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.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191^o da Independência e 124^o da República.

DILMA ROUSSEFF

Aloizio Mercadante

Miriam Belchior

Luís Inácio Lucena

Adams Luiza Helena de Bairros

Gilberto Carvalho

ANEXO B – Parecer de aprovação de realização de pesquisa no Colégio Pedro II.



COLÉGIO PEDRO II
PROPGPEC - PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

Processo nº 23040.003711/2014-79

PARECER

Comunico, para os devidos fins, que a pesquisa “**Jovens Negros no Colégio Pedro II: ações afirmativas e identificação racial**”, a ser elaborada por **Verônica de Souza Silva**, sob a orientação da Profª Drª Miriam Soares Leite, como parte dos requisitos para o Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UERJ, conta com a aprovação desta Pró-Reitoria.

O projeto será desenvolvido através de entrevistas a professores da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, Orientadores Educacionais e Coordenadores, do Campus São Cristóvão III, com aquiescência desta Pró-Reitoria.

O pesquisador se compromete a solicitar autorização para uso de informações e imagens obtidas dos participantes, preservar a identidade dos mesmos, conforme Lei 12.527, Seção V, de 18/11/2011, na redação de seu trabalho e em materiais futuros que vier a publicar ou apresentar, seguindo os princípios éticos de pesquisa.

Conforme Termo de Compromisso assinado no requerimento, deverá dar ciência a esta Pró-Reitoria da conclusão de seu trabalho, como também fazer a entrega de 2 (duas) cópias do material conclusivo (tese) referente à pesquisa realizada em nossa Instituição.

Rio de Janeiro, 14 de agosto de 2014.

Verônica de Souza Silva
 19/08/2014

Parecer elaborado por:

R. Tavares

Ronaldo Tavares
 Técnico em Assuntos Educacionais

Marcia Martins de Oliveira
 Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

