

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
NÚCLEO DE ESTUDOS TRABALHO, SOCIEDADE E COMUNIDADE

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES NEGROS:
UNIVERSIDADE E TRABALHO

Elisabete Figueroa dos Santos

Rosemeire Aparecida Scopinho (Orientadora)

São Carlos

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
NÚCLEO DE ESTUDOS TRABALHO, SOCIEDADE E COMUNIDADE

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES NEGROS:
UNIVERSIDADE E TRABALHO

Elisabete Figueroa dos Santos
Rosemeire Aparecida Scopinho (Orientadora)

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

São Carlos

2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S237rs

Santos, Elisabete Figueroa dos.
Representações sociais de estudantes negros:
Universidade e trabalho / Elisabete Figueroa dos Santos. --
São Carlos : UFSCar, 2011.
180 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2011.

1. Negros. 2. Representações sociais. 3.
Universidade. 4. Ações afirmativas. 5. Trabalho. I. Título.

CDD: 305.8 (20^a)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Elisabete Figueroa dos Santos

São Carlos, 15/03/2011

Prof.^a Dr.^a Rosemeire Aparecida Scopinho (Orientadora e Presidente)
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Prof. Dr. Alessandro de Oliveira dos Santos
Universidade de São Paulo/USP

Prof. Dr. Almir Del Prette
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública
realizada às 9h00min no dia 15/03/2011.

Comissão Julgadora:
Prof.^a Dr.^a Rosemeire Aparecida Scopinho
Prof. Dr. Alessandro de Oliveira dos Santos
Prof. Dr. Almir Del Prette

Homologada pela CPG-PPGpsi na
_____ª Reunião no dia ___/___/___

Prof.^a Dr.^a Azair Liane Matos do Canto de Souza
Coordenadora do PPGpsi

Aos guerreiros e militantes, passados e contemporâneos.

Àqueles que ousaram ser o ponto fora da curva.

Aos que apontaram a regra tendenciosa.

Aos que propuseram a apreciação de outros horizontes.

Aos que firmaram o terreno de possibilidades e direitos.

Aos estudantes negros desta e de todas as outras universidades.

Ao meu filho. Semente fértil. Dádiva minha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu santo guerreiro, fiel nas demandas, por alguns chamado São Jorge, por outros chamado Ogum. Grata pela força nas batalhas, cuja vitória toma forma nas páginas que se seguem.

Agradecimentos infindáveis à minha família. Meu pai, minha mãe e minhas irmãs. Pelo auxílio e acolhimento certo. Pelos momentos em que precisei de socorro e este me foi certo.

Agradeço aos ancestrais que abriram caminhos e amaciaram a passagem.

Ao meu filho. Pela fonte de inspiração. Pelo carinho. Por me arrancar risos desavisados. Suavizar o percurso e fazê-lo mais feliz. Por dar sentido ao meu universo.

À minha orientadora, pelo trabalho conjunto. Pela orientação, de fato. Pela labuta e parceria.

Aos professores Maria Chalfin e Alessandro Santos, pelas orientações e indagações. Por apontarem terrenos movediços e indicarem possíveis saídas.

Ao professor Almir Del Prette, por acompanhar meu caminho de mestranda. Pelas férteis provocações.

À professora Petronilha e ao Grupo Gestor de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos, por possibilitarem a realização dessa pesquisa.

Ao Coletivo de Vivências e Estudos Africanos – MALICK, pelo fortalecimento. Pelas trocas e parcerias. Pela militância.

Aos meus amigos, cujos nomes não ousou citar pra não correr o risco de ser pega pelas possíveis falhas de memória. A todos que partilharam o caminho, dividiram angústias e soluções. Pelos abraços, aconchegos e palavras. Pelas manifestações e pelos silenciamentos. Por compartilharem sentidos para além da amizade. Irmandade. Família.

À FAPESP, pelo incentivo. Desde o financeiro, concedendo-me a bolsa de mestrado, até as avaliações e pareceres.

RESUMO

Os indicadores sociais acerca da educação e das relações de trabalho no Brasil apontam que as desigualdades são ainda mais críticas quando a análise é feita sob a ótica etnicorracial, evidenciando uma situação de visível desvantagem para a população negra. Contudo, a literatura tem revelado ser a educação tradicionalmente um dos principais instrumentos capazes de promover a ascensão social e econômica do negro. Dessa forma, várias instituições educacionais de nível superior têm implantado o sistema de reserva de vagas, fruto das reivindicações do movimento negro brasileiro. Logo, essa pesquisa buscou compreender as relações entre negritude, educação e trabalho, a partir da perspectiva de estudantes universitários negros. O objetivo deste estudo foi estudar as representações sociais que possuem os estudantes negros da UFSCar sobre a entrada na universidade pública por meio do sistema de reserva de vagas, o curso e a profissão escolhida e a inserção e/ou permanência no mercado de trabalho. Especificamente, pretendeu-se analisar o Programa de Ações Afirmativas (PAA) da UFSCar, suas propostas, políticas, estratégias; conhecer as características sócio-econômicas dos estudantes, especialmente aquelas que dizem respeito à trajetória escolar e de trabalho; conhecer as representações sociais dos estudantes em relação à formação e o ingresso no mercado de trabalho; e, por fim, discutir o impacto das relações estabelecidas no contexto universitário sobre a identidade etnicorracial dos estudantes. Foram realizadas entrevistas individuais com 13 estudantes pretos e pardos, ingressantes na UFSCar a partir de 2008, via sistema de reserva de vagas ou não. Além disso, foram feitas entrevistas coletivas com parte dos estudantes entrevistados individualmente. Pôde-se verificar as relações existentes entre o senso de pertencimento, a identidade etnicorracial e as representações que são engendradas sobre as relações raciais e ações afirmativas. Percebemos, portanto, alunos negros que identificam-se e afirmam-se como negros, são participantes de grupos afirmativos, engajados nas discussões raciais e, identificam-se também como reservistas ingressantes pelas vagas destinadas a alunos negros. E, há aqueles para os quais raça e etnicidade não são elementos salientes em sua identidade, não partilham de grupos afirmativos e demonstram dificuldades de assumirem-se como ingressantes pela reserva de vagas para negros. As representações acerca da implantação de reserva de vagas para negros são tomadas como algo positivo, devido à crença de que elas possibilitam a entrada do negro na universidade; possibilitam a entrada dos desfavorecidos; e diminuem a desigualdade. A apreensão dessa política como algo negativo deve-se à representação de que instituir tais medidas: é assumir a incapacidade do negro; traz complicações constitucionais; desvia o foco do real problema que é a educação base, gera preconceito; cria a desigualdade; e por fim, conta com a dificuldade de se definir quem é negro no Brasil. As mesmas relações e formas de representações foram verificadas acerca da reserva de vagas para negros no mercado de trabalho. Percebemos que, aqueles estudantes que apresentam uma identidade etnicorracial afirmada representavam as relações entre ser negro, ensino superior e mercado de trabalho de forma mais crítica e propositiva. Assim, estudantes cuja identidade etnicorracial não se apresenta de maneira tão saliente, representavam essas relações de forma a negar a existência de racismo, buscando minimizar a própria afetação num quadro de discriminação racial, o que está atrelado à contrariedade acerca das ações afirmativas no ensino superior e no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Negros; Representações Sociais; Universidade; Trabalho; Ações Afirmativas.

ABSTRACT

Social indicators regarding education and employment relations in Brazil indicate that the inequalities are even more critical when the analysis is done from the ethnic-racial perspective, showing a situation of obvious disadvantage for the black population. However, the literature has shown that education is traditionally one of the main tools to promote social and economic rise of blacks. Thus, various higher education institutions have implemented the system of quotas, what results of the demands of the Brazilian black movement. Therefore, this research sought to understand the relationship between blackness, education and work, from the perspective of Black college students. The objective was to study the social representations that have UFSCar's Black students on entering the public university system through reserve places, the course and chosen profession, and the inclusion and / or stay in the labor market. Specifically, we sought to analyze the Affirmative Action Program (AAP) of UFSCar, its proposals, policies and strategies; knowing the socio-economic students features, especially those related to school life and work; the social representations of students about their training and entering the labor market; and finally, discuss the impact of the relations established in the university context on the ethnic-racial students. Individual interviews were conducted with 13 black students, who entered at UFSCar from 2008, through the system of quotas or not. In addition, group interviews were done with the students individually interviewed. It was possible to examine the relationships between the sense of belonging, ethnic-racial identity and representations that are engendered on race relations and affirmative action. We realize, therefore, Black students who identify themselves and claim themselves as Black, participants of assertive groups, engaged in racial discussions, and also identify themselves as reservists entering the vacancies for Black students. And there are those for whom race and ethnicity are not salient elements in their identity, do not share affirmative groups, and experience difficulties to assume themselves as freshmen at the reservation of seats for blacks. The representations about the implementation of quotas for Blacks are taken as something positive, because of the belief that they allow the entry of Blacks in the university; allow the entrance of the disadvantaged people; and reduce inequality. The seizure of this policy as a negative due to the representation of that institute such measures: assume the inability of Blacks; brings constitutional complications; shifts the focus from the real problem is education based, breeds prejudice, creates inequality, and finally, regard to the difficulty of defining who is Black in Brazil. The same relationships and forms of representations were found regarding the quotas for blacks in the labor market. We realized that those students who have an affirmed ethnic-racial identity represented the relations between being Black, higher education and the labor market in a more critical and proactive way. Thus, students whose ethnic-racial identity is not presented in a manner so prominent, represented these relationships in order to deny the existence of racism and in order to minimize the very affectation in a context of racial discrimination, which is pegged to the contrariety of affirmative action in about higher education and in the labor market.

Keywords: Blacks; Social Representations; University; Work; Affirmative Actions.

LISTA DE FIGURAS

QUADRO 1: MATERIAIS UTILIZADOS PARA AS ANÁLISES DOS PROGRAMAS	100
QUADRO 2: CARACTERÍSTICAS DOS PROGRAMAS DE AÇÃO AFIRMATIVA DA UERJ, UNEB, UNB E UFSCAR	128
TABELA 1: DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ESTUDANTES NEGROS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM A CIDADE DE ORIGEM DOS PARTICIPANTES	132
TABELA 2: DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ESTUDANTES NEGROS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM OS CURSOS E ÁREAS DE INGRESSO.....	133
TABELA 3: FREQUENCIA DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS RELATADAS PELOS ESTUDANTES ENTREVISTADOS	134

LISTA DE SIGLAS

AA – Ação Afirmativa

Adac – Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas

Alerj – Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro

Baie – Bolsa de Apoio a Estudantes e Incentivo à Extensão

Baip – Bolsa de Apoio a Estudantes e Incentivo à Pesquisa

Cadara – Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos Relacionados aos Afrodescentes

Caep – Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos

CCN – Centro de Convivência Negra

Ceam – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Cepaia – Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos

Cepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

Cespe – Conselho de Seleção e Promoção de Evento

CNEEI – Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena

Consu – Conselho Universitário

Covest – Coordenadoria para o Vestibular

Deapi – Departamento de Desenvolvimento Acadêmico e Projetos de Inovação

Dieese – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

Disoc – Diretoria de Estudos Sociais

Fies – Programa para o Financiamento Estudantil

Geraju – Grupo de Estudos de Gênero, Raça e Juventude

HUB – Hospital Universitário de Brasília

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ife – Instituição Federal de Ensino

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

Laeser – Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais

Mec – Ministério da Educação

Neab – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

PAA – Programa de Ação Afirmativa

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

Pea – População Economicamente Ativa

Pibic – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNAD – Pesquisa Nacional de Análise de Domicílio

PPNE – Programa de Apoio a Portadores de Necessidades Especiais

Proiniciar – Programa de Iniciação Acadêmica

Promisaes – Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior

Prouni – Programa Universidade para Todos

RU – Restaurante Universitário

Sade – Sistema de Acompanhamento de Escolas Mantidas pelo Poder Público

Seb – Secretaria de Educação Básica

Secad – Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade

Seppir – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

Sesu – Secretaria de Educação Superior

Setec – Secretaria de Estado de Trabalho, Emprego e Cidadania

Sou – Serviço de Orientação ao Universitário

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Uerj – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UnB – Universidade de Brasília

Uneb – Universidade Estadual da Bahia

Unesp – Universidade Estadual Paulista

Sumário

DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE SIGLAS	viii
SUMÁRIO	xi
INTRODUÇÃO	13
REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O ESTUDO DAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS	21
CAPÍTULO 1: DESIGUALDADES RACIAIS: EDUCAÇÃO E TRABALHO	33
1.1 TRABALHO E DESIGUALDADES	37
1.2 TRABALHO ESCRAVO, ABOLIÇÃO E PÓS-ABOLIÇÃO	40
1.3 INDICADORES SOCIAIS PARA A POPULAÇÃO NEGRA: ESTADO DE MAL ESTAR SOCIAL.....	46
1.4 INDICADORES SOCIAIS E EDUCAÇÃO SUPERIOR	48
1.5 INDICADORES SOCIAIS E MERCADO DE TRABALHO.....	50
1.6 TRABALHO DE JOVENS E CRIANÇAS	56
1.7 DADOS ATUAIS	59
CAPÍTULO 2: IDENTIDADE, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E RAÇA	62
2.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	62
2.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	64
2.3 CONCEITO E DINÂMICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	68
2.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, IDENTIDADE E RACISMO	71
2.5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS.....	80
CAPÍTULO 3: AÇÕES AFIRMATIVAS: RESDICUTINDO A PARTICIPAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO E NO MERCADO DE TRABALHO	87
3.1 AÇÃO AFIRMATIVA E POLÍTICA EDUCACIONAL	92
3.2 OS PROGRAMAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS.....	97
3.3 PROJETOS REVISITADOS.....	100
3.3.1 UERJ.....	100
3.3.2 UNEB.....	104
3.3.3 UNB.....	109
3.3.4 UFSCAR.....	113

CAPÍTULO 4: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES NEGROS:DAS DISPARIDADES SOCIOECONÔMICAS À IDENTIDADE ETNICORRACIAL	131
4.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES ENTREVISTADOS	131
4.2 RAÇA E PRIVILÉGIOS SOCIAIS EM PAUTA: A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES NEGROS	136
4.3 RACISMO: ADMISSÃO E NEGAÇÃO	140
4.4 NEGRO E ENSINO SUPERIOR.....	146
4.5 AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: A RESERVA DE VAGAS PARA NEGROS	151
4.6 O NEGRO E O MUNDO DO TRABALHO.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	169
APÊNDICE.....	176

INTRODUÇÃO

Educação e trabalho são processos que se apresentam mutuamente implicados quando se trata de discutir a questão da juventude. A educação, aqui colocada como um sinônimo de escolarização, ganha espaço no cotidiano dos indivíduos cada vez mais cedo. A preocupação em garantir uma educação de qualidade é partilhada tanto pelos setores públicos responsáveis, quanto pelo restante da sociedade. Esta questão ganha maior visibilidade quando o debate tange o acesso ao ensino superior. O contingente de jovens que durante boa parte de seus dias estudam para obter sucesso nos exames de avaliação para acesso ao ensino superior é também crescente, o que pode ser verificado pelas relações candidato/vaga ano a ano, nos vestibulares das universidades públicas. No entanto, a porcentagem de pessoas que consegue assegurar suas vagas no ensino superior público é ínfima, em comparação ao contingente daqueles que pleiteiam vagas nos exames vestibulares.

A questão do acesso ao mercado de trabalho também é crítica, especialmente para os jovens. Atualmente, cursar o ensino superior já não é garantia de acesso ao trabalho. Este quesito que antes era tratado como diferencial, hoje é entendido como pré-requisito. Além disso, os fatores que influenciam diretamente na probabilidade de um indivíduo preencher uma vaga, sobretudo devido às triagens que são realizadas para selecionar aquelas pessoas que melhor preenchem o “perfil” de profissionais desejado, são em grande parte subjetivos. Os critérios utilizados para traçar esse *perfil* são de domínio dos responsáveis dos setores de recursos humanos por recrutar e selecionar profissionais. Uma vez que esses perfis são delineados por pessoas, de acordo com as tendências ditadas pelos grupos sociais dominantes, eles são passíveis de sofrerem inúmeras interferências de crenças, conceitos e preconceitos. Portanto, é possível notar a existência de uma problemática quanto ao acesso à educação e ao trabalho em nossa sociedade.

Os indicadores sociais acerca da educação no Brasil apontam para a questão de que a problemática acima explicitada torna-se ainda mais crítica quando a análise é feita sob a ótica etnicorracial. Ricardo Henriques (2001), em seu estudo sobre os indicadores sociais da população negra, demonstra a situação de reiterada desigualdade a que esta população está submetida na sociedade brasileira. Analisando a escolaridade, o autor verificou que, em 1999, 8% dos jovens negros entre 15 e 25 anos eram analfabetos, enquanto apenas 3% dos jovens brancos nesta faixa etária encontravam-se nesta condição. Dos jovens com idade entre sete e 13 anos que não frequentavam a escola, 5% eram negros, enquanto apenas 2% eram brancos. Entre os jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não completaram o ensino médio, enquanto o valor correspondente para os jovens negros é igual a 84%. Em 1999, 89% dos jovens brancos com idade entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. No entanto, 98% dos jovens negros, nesta mesma faixa etária, não haviam entrado na universidade, evidenciando a quase inexistência de negros nos *campi* universitários brasileiros neste período.

No que tange ao trabalho, Henriques verificou que, de 1992 a 1999, a proporção de crianças brancas entre cinco e nove anos de idade que trabalhavam caiu 45%, enquanto para os negros a queda correspondeu a apenas 24%. Em 1999, 20% das crianças negras e 13% das crianças brancas entre 10 e 14 anos participavam no mercado de trabalho.

A condição de discriminação a que os negros estão expostos na nossa sociedade é melhor percebida quando analisamos a dificuldade que eles enfrentam para ter acesso aos direitos sociais básicos, como educação e trabalho. Visando esclarecer os dados referentes à situação do negro no mercado de trabalho, um relatório apresentado em 1999 intitulado “O mapa do negro no mercado de trabalho brasileiro” (DIEESE, 1999), que contemplou seis regiões metropolitanas – São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Distrito Federal, Recife e Salvador – traz importantes informações que demonstraram uma situação de

reiterada desigualdade para os trabalhadores negros, de ambos os sexos. Segundo o Mapa, a coerência dos resultados em nível nacional demonstra, sem qualquer sombra de dúvida, que a discriminação racial é um fato presente cotidianamente, interferindo em todos os espaços do mercado de trabalho brasileiro. As informações permitem ainda, concluir que a discriminação racial sobrepõe-se à discriminação por sexo e juntas constituem o cenário de aguda dificuldade em que vivem as mulheres negras, atingidas por ambas. A pesquisa concluiu que as crianças e jovens negros começam a trabalhar mais cedo comparativamente aos brancos e, além de ingressarem mais cedo, permanecem por mais tempo no trabalho. Na região metropolitana de Salvador, cerca de 53% dos jovens negros dedicavam-se apenas aos estudos, enquanto entre os brancos este número correspondia a 72,3%.

As mulheres, as pessoas com mais de 40 anos e os chefes de família (homens e mulheres negros (as)) também participavam mais intensamente do mercado de trabalho que os brancos, mas em condição mais precária. Por exemplo, a jornada de trabalho dos negros era duas horas superior à dos brancos. No que tange à remuneração, a desvantagem dos negros também era evidente: na maioria das capitais pesquisadas, o rendimento médio do trabalhador branco era mais que o dobro do rendimento médio do negro. Os dados relativos ao desemprego revelavam-se maiores para os negros em todas as regiões pesquisadas. Além disso, a duração do período de desemprego também é maior para os negros em comparação aos brancos.

Bento (2000) aponta que poder-se-ia pensar que tais dados refletem as diferenças de escolaridade entre brancos e negros. Todavia, a autora argumenta que, mesmo quando se leva esses fatores em consideração, a situação continua desfavorável aos negros: em todas as capitais pesquisadas, as diferenças de rendimento entre negros e brancos

umentam à medida que aumenta a escolaridade. Ou seja, o retorno do investimento feito em educação é menor para os negros.

O histórico de exclusão social dos negros brasileiros remonta o período de colonização do Brasil. Com a escravização dos negros trazidos da África, estabeleceu-se um sistema de relações sociais baseadas no quesito racial (LIMA, 2006).

A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição inferior. Nas sociedades de classes multirraciais e racistas como o Brasil, a raça exerce funções simbólicas valorativas e estratificadoras. A categoria racial possibilita a distribuição dos indivíduos em diferentes posições na estrutura de classes, conforme pertençam ou estejam mais próximos dos padrões raciais de classe/raça dominante (FERNANDES, 1978).

“O Brasil é o país da segregação racial não declarada. Todos os indicadores sociais ilustram números carregados com a cor do racismo”. A partir desta afirmação, Domingues (2005, p. 165) propõe a seguinte questão: “Como reverter esse quadro de injustiça e desigualdades raciais?” concluindo que, do ponto de vista conjuntural, a saída que se vislumbra é a defesa de um amplo programa de ações afirmativas. E segue explanando:

Entre as políticas de ações afirmativas que vêm sendo experimentadas no Brasil, a mais polêmica é o programa de cotas para negros. Na verdade, as cotas constituem mecanismos extremos de ação afirmativa: é a reserva de um percentual determinado de vagas para um grupo específico da população (negros, mulheres, *gays*, entre outros), principalmente no

acesso à universidade, ao mercado de trabalho e à representação política (p.166).

Diante da atual adesão aos programas de ações afirmativas que se tem verificado no Brasil, Domingues (op. cit.) salienta que este é um momento singular na história do país, no qual amplos setores da sociedade civil não só se conscientizam, cada vez mais, do problema do racismo, como se debruçam nas possíveis soluções. Pela primeira vez, na história do Brasil, acena-se romper com a barreira do silêncio que paira sobre o racismo.

Tendo que se livrar da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, possuidor de uma outra concepção negativa de si mesmo e sendo orientado pela ideologia do branqueamento, o negro acaba por tomar o branco como modelo de identidade ao estruturar e levar a cabo a sua estratégia de ascensão social.

Estudos e pesquisas sobre a situação do negro brasileiro têm revelado ser a educação, tradicionalmente, um dos principais instrumentos capazes de promover a ascensão social e econômica na busca de uma maior igualdade com o grupo dominante (TEIXEIRA, 2003).

O fato de os jovens que ingressam na universidade confrontarem-se com uma série de desafios pessoais, interpessoais, familiares e institucionais tem merecido uma análise mais atenta por parte das autoridades e serviços acadêmicos com maiores responsabilidades e apoio, conforme ressaltam Almeida, Soares e Ferreira (2002). No entanto, os estudantes negros, além de todos os desafios explicitados anteriormente, têm que enfrentar práticas racistas, deparando-se com diversas experiências discriminatórias (NASCIMENTO e SILVA, 2008). Enquanto os brancos encontram-se numa posição de não ter que refletir acerca de sua branquitude, os negros são chamados a responder por ela constantemente (BENTO e CARONE, 2002).

Visando investigar a ocorrência de situações de racismo e discriminação experienciadas por estudantes negros, Nascimento e Silva (2008) realizaram um estudo com os estudantes negros brasileiros e africanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). As autoras verificaram que os estudantes entrevistados não apenas relatavam a percepção de racismo e discriminação como também o sofrimento de tal vivência. A maioria dos entrevistados citou as dificuldades encontradas para manter a autoestima positiva e uma identidade etnicorracial positivamente afirmada em âmbito universitário.

Teixeira (2003), em seu estudo com alunos e professores universitários verificou que, mesmo quando o negro está numa posição de incontestável superioridade socioeconômica, ainda assim ele se percebe alvo de preconceitos e discriminação. Muitas vezes, os universitários negros já passaram pelo mercado de trabalho ao entrar na universidade, ou mesmo exercem atividades laborais concomitantes à graduação. Geralmente, é esta experiência anterior no mercado de trabalho, realizada de forma mais precoce que a média da população, que abre a possibilidade de prosseguir nos estudos e gerar novas expectativas com relação ao ingresso num curso universitário, o que a trajetória de vida com base no histórico familiar não propiciaria.

A análise da literatura que aborda a relação entre trabalho, educação e relações etnicorraciais demonstra que o negro brasileiro encontra dificuldades para construir uma identidade que o integre ao seu grupo de origem e à sociedade mais ampla, salientando a situação de desigualdade que se faz presente em nossa sociedade.

Em estudo anterior abordei a questão das problemáticas implicadas no desenvolvimento da identidade etnicorracial dos negros e verifiquei que a afirmação e o esclarecimento acerca da própria identidade etnicorracial fornecem ao negro as ferramentas necessárias para o adequado enfrentamento das situações que lhe possam surgir, sobretudo num contexto constituído, majoritariamente, por pessoas brancas, como

se verifica para o círculo da classe média bem como para os *campi* brasileiros (SANTOS, 2007).

Assim, como afirmou Teixeira (2003) se, por um lado, o acesso dos negros ao ensino superior constitui a mais importante ferramenta para sua ascensão social; por outro, o contexto acadêmico, majoritariamente branco, ainda não se encontra munido das ferramentas necessárias para possibilitar e contribuir para a integração e adaptação do negro, de modo que lhe seja possível atuar neste ambiente e, nos seus futuros locais de atuação profissional, de maneira assertiva e positiva em relação à sua identidade etnicorracial.

Como afirmou Souza (1990) o negro, na ânsia de ascender socialmente, ao aderir ao processo de embranquecimento, na realidade, engaja-se, num processo de autoextinção. Para o negro, pensar sobre a identidade negra redundava sempre em sofrimento psicológico, devido às representações pejorativas difundidas socialmente e internalizadas pelo próprio negro. Nesta medida, as funções simbólicas do negro encontram-se, sob dadas circunstâncias, forçadas a não representar sua identidade real.

Os sujeitos representam o mundo que os cerca e representam-se neste mesmo mundo. São tecidas formas de apreensão e interpretação das informações que circundam e edificam o contexto no qual os grupos sociais inserem-se, transitam e constituem-se sujeitos. Portanto, a realidade social é constitutiva de identidades por meio das representações sociais. As disparidades sociais verificadas entre brancos e negros influenciam o modo como o negro posiciona-se diante do mundo que o cerca e influenciam na maneira como ele se relaciona com seu grupo etnicorracial e com os demais grupos sociais e a forma como enfrentam o preconceito racial.

Assim, é importante investigar as relações que se estabelecem entre negritude, trabalho e educação e a Teoria das Representações Sociais pode fornecer as ferramentas adequadas para o entendimento deste objeto.

A partir da década de noventa, em meio ao processo de discussão e implantação da política de reserva de vagas nas universidades públicas, proliferaram os estudos sobre as relações etnicorraciais que analisam a situação socioeconômica dos negros na sociedade brasileira. No entanto, são escassos os estudos que se dedicam a compreender o que pensam os estudantes negros – os sujeitos das ações afirmativas – sobre as condições de sua inserção na universidade como forma de preparação para a entrada e/ou permanência no mundo do trabalho, questão esta que consideramos ser objeto de estudo privilegiado para a Psicologia Social do Trabalho.

Diante da problemática explicitada, esta pesquisa teve por objetivo estudar as representações e expectativas que possuem os estudantes negros da UFSCar sobre a entrada na universidade pública por meio do sistema de reserva de vagas¹, o curso e a profissão escolhida e a inserção e/ou permanência no mercado de trabalho. Uma vez que se pretende estudar a relação negritude, educação e trabalho, é preciso considerar a centralidade do Programa de Ações Afirmativas implantado na UFSCar em 2008, dado que as reservas de vagas são políticas implantadas visando a reversão dos indicadores sociais que apontam para o quadro de dificuldades vivenciadas pelos negros no Brasil, sobretudo, na educação e no mercado de trabalho.

Especificamente, pretendeu-se:

- analisar o Programa de Ações Afirmativas (PAA) da UFSCar, seus objetivos e estratégias de implantação;

¹ Na UFSCar foi implantado o sistema de *reserva de vagas* para estudantes oriundos da rede pública e negros. Este sistema prevê a reserva de vaga em caráter preferencial para este perfil de estudantes, porém, não em caráter de exclusividade, como se verifica no sistema de cotas.

- conhecer as características socioeconômicas dos estudantes, especialmente aquelas que dizem respeito à trajetória escolar e de trabalho;
- conhecer as representações e expectativas dos estudantes em relação à formação e ao ingresso no mercado de trabalho;
- discutir o impacto das relações estabelecidas no contexto universitário sobre a identidade etnicorracial dos estudantes.

Referencial teórico-metodológico: A teoria das representações sociais e o estudo das relações etnicorraciais

As representações sociais são pensadas, discutidas e pesquisadas por algumas áreas do conhecimento. A Psicologia Social, ao valer-se da Teoria das Representações Sociais, busca entender as marcas sociais do cognitivo e as condições cognitivas do funcionamento ideológico. Pensando as representações como uma forma de conhecimento prático, busca entender seu papel na instituição de uma realidade consensual e sua função sociocognitiva de integração da novidade e de orientação das comunidades da conduta.

As representações sociais, de acordo com Jodelet (1984, p.88-89)

(...) são fenômenos complexos cujos conteúdos devem ser cuidadosamente destrinchados e referidos aos diferentes aspectos do objeto representado de modo a poder depreender os múltiplos processos que concorrem para a sua elaboração e consolidação como sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais.

Jodelet (2001, p.26) aponta que

“as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm”.

Essa demanda reflete a complexidade deste conceito e implica e está implicada na articulação dos objetivos específicos de pesquisa, às técnicas de coleta e análise de dados e ao referencial teórico-metodológico de cada pesquisa.

Segundo Doise (1984) as pesquisas em representações sociais constituem uma forma de articulação de quatro níveis de pesquisa: I) Processos intraindividuais (focam a maneira como os indivíduos organizam suas experiências do social); II) Processos interindividuais ou intersituacionais (grande enfoque às pesquisas com dinâmica de grupo); III) O nível situacional (pesquisas sobre as diferenças em determinado campo social); e IV) O nível ideológico (análises sobre as visões de mundo de determinados grupos). É a partir das articulações específicas de níveis e de opções de técnicas e métodos que se elaboram os objetivos e caminhos metodológicos específicos a cada estudo.

Este estudo, uma vez que buscou construir um entendimento da forma como os estudantes pretos e pardos de uma universidade federal representam a influência do quesito racial no ingresso e permanência de negros na educação e no mercado de trabalho, enfocando-se, portanto, as diferenças etnicorraciais e socioeconômicas, as construções intra e interindividuais acerca das questões citadas, bem como as construções grupais, procurou articular os quatro níveis mencionados acima.

Os estudos realizados a partir do referencial teórico-metodológico das representações sociais contam com uma vasta diversidade de procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados. Essa diversidade revela-se de acordo com a dupla face das representações sociais como produto e como processo, o que implica na utilização de múltiplos métodos e de comparação intermétodo, bem como de análises em diferentes níveis (SPINK, 1994).

As representações sociais, enfocadas como produto, emergem como pensamento constituído ou campo estruturado. Nessa perspectiva a pesquisa tem o intuito de apreender os elementos constitutivos das representações: as informações, imagens, opiniões, crenças, etc. Entretanto, sendo estas sempre referidas às condições de sua produção, a análise dimensional do conteúdo tende a ser complementada pela investigação dos fatores determinantes da estruturação do campo de representação em questão. É consenso entre os pesquisadores da área que as representações sociais, enquanto produto social, têm que ser sempre referidas às condições de sua produção. Uma vez produto social, as representações sociais só podem ser analisadas tendo como contraponto o contexto social em que emergem, circulam e se transformam-se (SPINK, 1993). Dessa forma, buscamos coletar dados acerca das condições socioeconômicas dos participantes, bem como informações sobre os programas de ações afirmativas, tendo-se em vista elucidar o contexto de elaboração das representações que objetivamos apreender.

Para atingir os objetivos propostos, elegemos como campo empírico a UFSCar, onde desde 2008 está sendo implantando um Programa de Ações Afirmativas (PAA).

Os participantes foram estudantes pretos e pardos, ingressantes a partir de 2008, na UFSCar, via reserva de vagas ou não, de cursos de todas as áreas (Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas e da Saúde), localizados no *campus* da cidade de São Carlos.

Considerações éticas

Em nosso estudo buscamos abordar questões essenciais ao entendimento da situação do negro na sociedade brasileira, buscando contribuir para o fornecimento de políticas coerentes à realidade da população negra. Uma vez que os indicadores sociais apontam para a difícil realidade dos indivíduos negros em relação à educação e mercado de trabalho, consideramos necessário saber diretamente junto aos estudantes negros suas representações acerca da relação estabelecida entre negritude e trabalho e, negritude e educação.

A literatura relata as dificuldades encontradas pelo sujeito negro para o manejo de questões de cunho etnicorracial, culminando em prejuízos no estabelecimento de uma identidade etnicorracial positivamente afirmada. Para o negro, pensar sobre ser negro causa sofrimento, devido ao contexto negativo estabelecido para a população negra em nossa sociedade e descrito pelos indicadores sociais. Nessa medida, as representações sociais do negro encontram-se, sob dadas circunstâncias, forçadas a não expressar a sua identidade real. BELGRAVE et al., (2002) relatam quão difícil é para o negro se assumir como vítima de preconceito. Assumir-se como vítima de racismo e discriminação pode significar deparar-se com a realidade de ser identificado com um sujeito cujo imaginário construído socialmente é bastante pejorativo. No entanto, existem sujeitos que são capazes de manejar assuntos de cunho etnicorracial de forma positiva, estabelecendo relações adaptativas tanto com pessoas de seu mesmo grupo de origem, quanto com pessoas pertencentes ao grupo dominante, apresentando posicionamento crítico acerca das questões raciais, bem como acompanhamento e reflexões consistentes sobre a realidade da população negra (NASCIMENTO e SILVA, 2008).

Esse contexto de experiências e angústias dos negros é acompanhado de repercussões sobre a sua identidade etnicorracial e representações. Portanto, diante da possibilidade de uma diversidade de identidades e representações sobre ser negro e suas implicações, relatar determinados posicionamentos e/ou crenças, poderia gerar conflitos subjetivos.

No delineamento de nossa pesquisa e considerando a ocasião das entrevistas, pudemos perceber momentos de confronto de opiniões e até mesmo manifestações de desagrado e sofrimento por pensar e relatar situações de discriminação e preconceito. Minha postura foi sempre de acolhimento e de respeito. Buscamos sempre respeitar os limites de cada participante, o que era garantido pelo fluxo de informações e de trocas que era amplamente determinado pelos relatos dos entrevistados.

Ademais, buscamos sempre enfatizar formas propositivas para o manejo das situações que eram verbalizadas.

O projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da universidade (UFSCar), sob o protocolo CAAE 0054.135.000-09.

Foram utilizados os seguintes meios para obter as informações:

1. Pesquisa bibliográfica e documental

Realizada com o objetivo de conhecer a política governamental de ações afirmativas, especialmente o PAA da UFSCar. Foram levantados estudos e documentos sobre os programas de ações afirmativas de quatro universidades: a Uneb (Universidade Estadual da Bahia), a UnB (Universidade de Brasília), a Uerj (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e a UFSCar (Universidade Federal de São Carlos). As análises foram pautadas pelo intuito de caracterizar os programas, tendo como questões norteadoras: tipo

de ação afirmativa; público contemplado; critério para identificação do candidato negro; e porcentagens de reserva de vagas e/ou cotas aplicadas na ação afirmativa.

2. Entrevistas individuais semi-estruturadas

Foram realizadas entrevistas individuais com 13 estudantes, de diferentes cursos de todas as áreas. Esse instrumento foi utilizado com o intuito de apreender as representações sociais em relação à formação escolar e ingresso e/ou permanência no mercado de trabalho.

Tratando-se de entrevistas semi-estruturadas, havia um roteiro prévio (Apêndice D), que elencava questões a serem feitas aos participantes, contudo, não limitava as entrevistas a essas questões. De acordo com as informações fornecidas, bem como com o ritmo de resposta de cada participante, outras questões foram introduzidas, antecipadas ou suprimidas, visando a obtenção das informações.

3. Entrevistas coletivas

Tanto as entrevistas individuais quanto as coletivas foram orientadas pela discussão dos seguintes tópicos (conforme Apêndices I e II):

- Negro e Ensino Superior;
- Ação Afirmativa no Ensino Superior;
- Negro no Mercado de Trabalho;
- Ação Afirmativa no Mercado de Trabalho; e
- Discriminação/Preconceito na Educação e no Mercado de Trabalho.

As entrevistas coletivas foram utilizadas como ferramenta para testar a validade do discurso produzido durante as entrevistas individuais, diante das diferentes opiniões e representações no coletivo. Dessas entrevistas participaram sete estudantes, em dois grupos (três e quatro participantes). Nem todos os participantes das entrevistas individuais

estiverem presentes nas entrevistas coletivas, devido à dificuldade de compatibilizar os horários disponíveis entre os próprios participantes.

A pesquisadora apresentava cada um dos tópicos acima descritos aos participantes e solicitava que eles falassem aquilo que lhes viesse à cabeça.

4. Entrevistas com o programa de ações afirmativas

As entrevistas com integrantes do Programa de Ações Afirmativas (PAA) foram pautadas em compreender o contexto das ações afirmativas na UFSCar, buscando entender o processo de implantação do Programa, as representações sobre negritude, educação e trabalho que estavam presentes e foram pensadas durante a elaboração do Programa e, a trajetória traçada nos anos iniciais de vigência. Foram entrevistados três integrantes da comissão de elaboração do programa, sendo que dois destes, no momento das entrevistas, eram parte do Grupo Gestor de Ações Afirmativas; e também uma assessora do PAA.

Além disso, visando construir um panorama sobre os programas sintetizados no capítulo 3 (Uneb, Uerj e UnB) fizemos consultas às respectivas universidades, bem como às pessoas representantes ou que pudessem melhor fornecer dados acerca de seus programas de ações afirmativas. No caso da Uerj, consultamos a atual coordenadora do Deapi (Departamento de Desenvolvimento Acadêmico e Projetos de Inovação), que é responsável pelos assuntos relativos às ações afirmativas naquela universidade. Na Uneb, consultamos um membro do Cempaia (Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos). No caso da UnB, consultamos um representante da CCN (Centro de Convivência Negra) que integra a Adac (Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas), responsável pelas questões relativas às cotas dentro da UnB. Essas consultas foram realizadas via telefone, bem como via e-mail. Através delas, buscamos confirmar e/ou

complementar as informações que obtivemos nos documentos e referências bibliográficas analisados.

Todas as entrevistas foram gravadas com o auxílio de um gravador digital, visando à posterior transcrição das informações.

Construindo os dados: Formas de análise

O primeiro contato com os documentos se constituiu no que Bardin (1977) chama de "leitura flutuante". É a leitura em que surgem hipóteses ou questões guia, em função de teorias conhecidas. Após esta leitura, começamos a formular as categorias, a partir dos eixos temáticos deste estudo. Os temas que se repetiam com muita frequência eram "recortados" do texto em unidades comparáveis de categorização para posterior análise temática.

A exploração do material foi a etapa que demandou mais trabalho. Este foi o momento em que os dados brutos foram agregados em unidades, que permitiram uma descrição das características pertinentes do conteúdo.

De acordo com Bardin (1977), a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é o que confere sentido à interpretação. No caso dessa pesquisa, tomou-se a orientação da Teoria das Representações Sociais, para a coleta e análise dos dados. Além disso, a problemática racial e das ações afirmativas, bem como o contexto de realização da pesquisa (características dos estudantes, bem como a identificação étnico-racial da pesquisadora) foram levados em consideração no momento de extrair e interpretar os resultados, pois todas essas questões poderiam, de alguma forma, interferir nos enunciados e discursos dos participantes.

Todas as entrevistas individuais e coletivas foram transcritas integralmente, organizadas e analisadas à luz de todo o contexto, bem como buscando confrontar as

diferentes fontes de dados. A análise foi pautada nos eixos temáticos deste estudo, buscando explicitar as formas de representar as relações implicadas. Tais eixos foram: Raça e racismo; Negro e Ensino Superior; Reserva de vagas no Ensino Superior; Negro e Mercado de Trabalho; Reserva de vagas no Mercado de Trabalho. Dentro destes eixos temáticos, encontramos as formas de representações que configuraram as categorias, conforme apresentado no Capítulo 4.

As informações resultantes das diferentes fontes de pesquisa foram trianguladas, com vistas a explicitar os consensos e dissensos no conteúdo reportado pelo discurso dos entrevistados.

Caminhos e descaminhos da pesquisa

O trabalho de campo teve início pela elaboração dos roteiros de pesquisa para entrevista individual com os estudantes, para entrevistas coletivas e para as entrevistas com a comissão de elaboração do programa de ações afirmativas da UFSCar. Encontramos uma série de dificuldades para o contato com os estudantes, o que é bastante emblemático da dinâmica das relações raciais dentro do *campus*, sobretudo a partir da implantação da reserva de vagas para negros.

Partimos da ideia de que para melhor entender a representação dos estudantes é importante conhecer as suas características sociais e econômicas. Na tentativa de obter informações que nos levassem a traçar essas características, primeiramente, entramos em contato com a Coordenaria do Vestibular da UFSCar (Covest), órgão que obtêm e processa todas as informações sobre os alunos ingressantes. Solicitamos as seguintes informações: nome, curso de ingresso, cor ou raça, *e-mail* e telefone. Contudo, tais informações não foram fornecidas, alegando a Covest o caráter sigiloso delas. A alternativa, então, encontrada foi o diálogo direto com o Grupo Gestor de Ações

Afirmativas da UFSCar, que nos forneceu uma listagem contendo o nome, curso e a cor/raça dos estudantes negros ingressantes via PAA no ano de 2008. Os estudantes negros não ingressantes pelo Programa não puderam ser contabilizados por falta de informações. Com estas informações foi possível percorrer todos os departamentos de cursos do campus de São Carlos, em busca de formas de contato com os estudantes. Com este procedimento conseguimos os *e-mails* de parte dos alunos, que passou a ser nossa via de comunicação com os participantes.

Para a condução do trabalho proposto era necessário obter dados socioeconômicos referentes aos estudantes, de modo que submetemos o projeto de pesquisa à Covest-UFSCar, com o intuito de acessar ao dados dos estudantes negros, coletados pela Coordenadoria no vestibular de 2008. Nossa solicitação, contudo, foi rejeitada alegando-se que esta pesquisa poderia divulgar dados sigilosos e, portanto, a universidade não poderia com ela colaborar. Assim, elaboramos um questionário socioeconômico para captação dos dados necessários. Contudo, a baixa quantidade de questionários respondidos nos impedem de analisar os dados oriundos dessa fonte, de modo que estes questionários encontram-se disponíveis para possivelmente serem complementados e analisados em estudos futuros.

Foi enviado, por meio eletrônico, um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE – Apêndice III), e um questionário contendo informações sobre a identificação dos participantes; experiências e trajetórias educacionais e de trabalho; caracterização, composição e renda familiar; indicadores de condições de vida. Este procedimento foi repetido respeitando-se o intervalo de uma semana. Além disso, deixamos nas secretarias das coordenações de curso cópias do TCLE e do questionário socioeconômico, anexados a uma listagem que designava os alunos que deveriam preencher esses documentos.

Outra estratégia utilizada foi o plantão no restaurante universitário (RU), o que possibilitou abordar também os estudantes negros não ingressantes pelo Programa. Com esses procedimentos obtivemos 22 questionários preenchidos, sendo 20 de estudantes negros ingressantes pelo PAA, e dois de estudantes não ingressantes por reserva de vagas. Os alunos não-reservistas foram identificados por meio de indicação dos participantes reservistas². Contudo, diante da pequena quantidade de questionários respondidos, optamos por apresentar a análise de algumas características da trajetória educacional e de trabalho, pautando-nos unicamente nas informações obtidas durante as entrevistas.

Inicialmente, pretendia-se trabalhar com os alunos ingressantes no primeiro ano de implantação do PAA (2008), sendo os sujeitos da pesquisa os estudantes universitários negros ingressantes pelo sistema de reserva de vagas ou não. Contudo, as dificuldades para estabelecer contato com os participantes nos levaram a expandir a amostra para estudantes negros também ingressantes em 2009 e 2010.

Os caminhos e descaminhos da pesquisa ilustram de maneira bastante emblemática a dinâmica racial vigente e praticada em nossa sociedade e que ressoa de forma clássica dentro da universidade. Os entraves para obtenção de informações; os silenciamentos nos *e-mails* e nas entrevistas; as negativas, as dificuldades de verbalizar, as esquivas (questões observadas no trânsito dos participantes pelos procedimentos da pesquisa) etc., informam a maneira como o racismo está ainda vívido em nosso meio, sobretudo em um espaço onde há disputas óbvias de lugares e privilégios, como bem é o ambiente acadêmico, e engendra os posicionamentos e representações. O trajeto

² Utiliza-se neste trabalho o termo *reservista* para designar aqueles que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas, de modo que os *não reservistas* são, portanto, aqueles que não optaram pelo ingresso por reserva de vagas.

percorrido por esta pesquisa explicita, em si, as barreiras do racismo... Sempre postas à brasileira, nas sutilezas do cotidiano.

O texto aqui apresentado está organizado em quatro capítulos. O primeiro trata da Condição social vivenciada pela população negra, sobretudo, quanto ao acesso e permanência no ensino superior e no mercado de trabalho, por meio da análise dos indicadores sociais. Neste capítulo, fizemos o resgate de dois estudos centrais para a discussão da qualidade de vida da população negra a partir da perspectiva da análise de indicadores sociais, o estudo de Henriques (2001) que percorre o período de 1995 a 1999 e o relatório de Paixão e Carvano (2008), cuja análise cobre o período de 1999 a 2006. Portanto, ambos os estudos fornecem um panorama da situação vivenciada pelos negros durante 15 anos, englobando o importante período em que se inicia a implantação dos programas de ações afirmativas nas universidades (meados de 2000). O capítulo dois apresenta a teoria das representações sociais, os mecanismos de formação e atuação das representações, bem como sua relação com a elaboração das questões raciais e da identidade etnicorracial. O terceiro capítulo apresenta as políticas de ações afirmativas, cujo campo de atuação é a proposta de alteração das condições de vida da população negra, bem como na ressignificação da negritude e de suas relações. Por fim, o quarto capítulo visa dissertar sobre as representações sociais dos estudantes universitários negros da UFSCar, acerca das relações entre negritude, educação e trabalho e, nesse ínterim, sobre o programa de ações afirmativas. Este capítulo traz também o perfil socioeconômico dos alunos negros da UFSCar entrevistados.

Os caminhos traçados pela pesquisa são aqui discutidos para fornecer um breve panorama das estratégias de pesquisa utilizados visando-se o alcance dos dados que são trazidos e problematizados ao longo dos capítulos.

CAPÍTULO 1

DESIGUALDADES RACIAIS: EDUCAÇÃO E TRABALHO

Neste capítulo nos debruçamos sobre a discussão que tem sido realizada sobre as posições assumidas pela população negra na educação e no mercado de trabalho, pontuando o papel exercido pela discriminação racial nas restrições verificadas aos negros. O enfoque dado não se limita à abordagem estatística ou quantitativa, já amplamente desenvolvida por vários estudos (SOARES, 2000; HENRIQUES, 2001; CAMPANTE, CRESPO e LEITE, 2004; e PAIXÃO e CARVANO, 2008; entre outros), que buscaram demonstrar e explicitar as desigualdades sociais existentes entre negros e brancos. Nosso intuito é compreender como as construções racistas estabeleceram um acordo simbólico em que os negros são marginalizados, condicionando sua existência ao silenciamento e à não-existência enquanto sujeito, em um não-lugar social. Desta forma, fazemos o resgate de dados estatísticos como recursos para ilustrar as construções sobre as quais discorreremos, bem como as consequências dessas para a vida de negros e negras. O resgate é feito a partir de dois estudos centrais acerca dos indicadores sociais para as condições de vida da população negra, o estudo de Henriques (2001) e o relatório de Paixão e Carvano (2008).

Este capítulo estrutura-se, portanto, sobre três eixos principais: primeiramente, procuramos pontuar educação e trabalho como instâncias sociais de evidente importância e centrais para a discussão das desigualdades raciais, enfatizando o percurso de negros e negras; em seguida, abordamos o histórico de aparação social dos negros, criado a partir do sistema escravocrata e amplamente cultivado no período pós-abolição; e, por último, resgatamos os indicadores sociais em relação às atuais condições de vida da população negra, com recorte especial aos números da educação e do mercado de trabalho. Trabalho e educação são categorias que designam formas pelas

quais os sujeitos constroem e vivenciam relações sociais. São, portanto, questões intimamente relacionadas à constituição identitária e determinantes para a constituição dos sujeitos como cidadãos e como indivíduos. Fala-se aqui em cidadania, pois educação e trabalho possibilitam a abertura a instâncias importantes para o bem-estar social e de desfrute de direitos, tais como: o letramento e a escrita, o conhecimento de conceitos essenciais de distintos corpos de disciplinas, o suprimento dos gastos por meio do recebimento salarial, melhores condições de vida. Falamos também na constituição enquanto sujeito, pois são espaços nos quais se constroem relações sociais e que atuam na dinâmica da elaboração de representações e identidades.

As instituições sociais tendem a manter a organização social vigente e praticada pelos grupos sociais que dominam seus meios de articulação e, portanto, sobre os fundamentos das diversas hierarquias. Esse entendimento deve ser tomado com particularidade para pensar as relações que se estabelecem entre educação e mercado de trabalho, instâncias cujos moldes empregados para estruturar e programar dinâmicas e lógicas podem trazer consigo questões que deem margem ao estabelecimento de (des)privilégios de pessoas e/ou grupos sociais (HASENBALG, 1991).

Não obstante, educação e trabalho relacionam-se num ciclo de mútua implicação que pode ser determinante quanto à capacidade de fazer um sujeito gozar de cidadania plena. Cabe, assim, tratar algumas características desses campos para compreender a sua atuação na manutenção das desigualdades raciais.

Apesar das diversas possibilidades e modelos de educação, damos ênfase ao papel da escola nas relações educacionais e raciais no Brasil, por considerarmos a centralidade do processo de escolarização na educação de indivíduos e grupos sociais. A escola é vista “(...) como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como

preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações” (GOMES, 2003, p. 170).

De acordo com Rosemberg (1991, p. 32),

(...) a educação pode despertar entre certos segmentos negros reações ambíguas: de um lado, a percepção recorrente de sua importância no processo de mobilidade social seja na perspectiva da ascensão, seja na perspectiva da manutenção do *status* atingido; de outro, a ameaça que a escola veicula enquanto instituição branca, por ser local onde ocorrem as primeiras e decisivas tensões interracialis sofridas pelas crianças negras.

Alguns estudos têm relatado os mecanismos de discriminação de crianças negras nas escolas públicas brasileiras (ROSEMBERG, 1991; 1998). A escola infantil pública é tida como uma alternativa para acolher as crianças cujos pais trabalham. No entanto, Rosemberg (1991) verificou que esta “alternativa” engloba questões sensíveis quanto à sua efetividade. Nelas, os recursos humanos e materiais são escassos, além de se verificar menores jornadas diárias. Este quadro implica no fornecimento de uma educação de qualidade inferior para essas crianças.

As escolas infantis públicas são destinadas às crianças oriundas de famílias com poucos recursos financeiros. Nesse sentido, Rosemberg (1998) relatou a prevalência de crianças negras nessas instituições, havendo, portanto, um paralelo entre ser negro e ter condições financeiras limitadas para investir numa escola particular para seus filhos.

É preciso salientar a relação existente em nossa sociedade entre a qualidade da educação recebida e as oportunidades de se vislumbrar melhores inserções no mundo do trabalho e de mobilidade social. Rosemberg (1991) apóia-se em dados sobre a distribuição de crianças brancas e negras nas escolas públicas e particulares, bem como na frequência de escolas públicas e particulares em bairros pobres e em bairros mais nobres para enfatizar uma das graves sequelas da adoção, no Brasil e em vários países do Terceiro Mundo, de “modelos baratos” de educação infantil (creches e pré-escola) destinados às crianças pobres: a segregação racial.

A redução do desempenho escolar inferior de crianças negras às dificuldades socioeconômicas é algo equivocado. Rosemberg (1998) informou que, em pesquisa sobre o Estado de São Paulo, encontrou menor proporção de atraso escolar entre alunos brancos que entre alunos negros, mesmo quando se comparam entre si crianças/adolescentes provenientes de famílias com mesmo nível de renda familiar e com mesmo índice de participação no mercado de trabalho. Ou seja, de acordo com a autora, sempre os alunos negros evidenciam atraso escolar mais significativo do que entre alunos brancos, mesmo quando se comparam entre si alunos que só estudam ou os que trabalham e estudam ao mesmo tempo.

Tentando compreender o menor aproveitamento escolar de crianças negras, Rosemberg (idem) levanta a hipótese de segregação racial no Brasil que, por nunca ter adquirido os contornos legais e formais do sistema Jim Crow norte-americano ou do *apartheid* sul-africano, isto é, por se apresentar de forma mais fluida, é de mais difícil captação. No caso brasileiro, a segregação espacial articular-se-ia à segregação socioeconômica observada nas sociedades latino-americanas. A autora sugere assim, que não seria a condição econômica que nivelaria a população negra, mas o pertencimento negro, na óptica do branco, nivelaria as oportunidades de acesso e

permanência no sistema educacional, tratando a população negra, indistintamente, como pobre.

De acordo com Hasenbalg (1995, p. 364),

(...) é na complexa interrelação família, educação e mercado de trabalho que se define o lugar que as pessoas irão ocupar na hierarquia social. É aí que para a maioria dos negros e mestiços se estruturam as suas condições de exclusão e subordinação”. Para este autor, a inserção e participação dos grupos raciais no mercado de trabalho têm papel determinante na alocação dos indivíduos na hierarquia de classes e estratos sociais.

1.1. Trabalho e desigualdades

O trabalho é central não apenas para aqueles que estão formalmente inseridos no mundo de trabalho, com vínculos estáveis, boas ocupações e salários razoáveis, mas também para aqueles que se encontram em ocupações informais, subempregos, ocupações instáveis, baixas remunerações, etc. A precariedade da inserção no trabalho, contudo, gera impactos negativos nas formas como o indivíduo representa o mundo, se representa no mundo e atua sobre ele. Em outras palavras, a precarização das relações de trabalho atua negativamente sobre a identidade do trabalhador.

Às distintas formas de inserção no trabalho soma-se a instabilidade resultante das reestruturações ocorridas no mundo do trabalho. Essas reestruturações inviabilizam a realização de um projeto de vida no trabalho, uma vez que trabalhar já não é necessariamente, sinônimo de segurança para planejar o futuro. Como diz Sennet (1999) só existe o tempo presente. Os planos de carreira, as ascensões devido à performance como trabalhador, já não são projetáveis. As novas formas de organização do trabalho

destituíram os marcos referencias para os trabalhadores, levando-os ao sentimento de estar “à deriva”.

Este novo modo de organização das relações de trabalho altera os quesitos que devem ser considerados no processo de seleção de trabalhadores. Tem-se a expectativa de que o trabalhador incorpore as características da organização em questão. Assim, múltiplas capacidades e flexibilidade são questões que ocupam uma posição central na discussão sobre quem está apto a ingressar no mercado de trabalho.

O acesso ao mercado de trabalho formal é realizado por meio de uma série de requisitos que, em tese, determinariam a capacidade de um sujeito assumir determinado cargo. Este discurso, que antes se concentrava na qualificação, hoje, gira em torno das competências. É necessário ter certas *competências* para que seja possível ocupar tal cargo. No entanto, as competências caracterizam um conceito fugaz e de difícil definição. É algo que surge para atender as demandas do próprio mercado de trabalho. Fala-se em uma capacidade transitória e contingencial, adquirida por meio de experiência, ou seja, da prática no mundo do trabalho.

Contudo, o discurso das competências, relativo a quem está apto para ocupar os postos de trabalho, sobretudo os melhores cargos e remunerações, por lançar mão de certas medidas subjetivas e contingenciais, pode favorecer práticas discriminatórias no acesso ao mercado de trabalho. Afinal,

Ao mesmo tempo, os processos de recrutamento para posições mais valorizadas no mercado de trabalho e nos espaços sociais operam com características dos candidatos que reforçam e legitimam a divisão hierárquica do trabalho, a imagem da empresa e do próprio posto de trabalho (DISOC/IPEA, 2008, p.6).

É neste sentido que Bento (2002) trabalha a ideia do pacto narcísico, ou seja, um acordo silenciado entre os empregadores do Brasil, caracterizado pela preferência por trabalhadores brancos, devido à crença numa superioridade de capacidades e características psicológicas e comportamentais de brancos em relação a negros. Ao chegar numa instância final no processo de seleção de candidatos no mercado de trabalho, diante do esgotamento de todas as questões objetivas, a escolha se dá por questões basicamente subjetivas e, neste critério, entram quesitos de cor e raça.

Essa conjuntura social, intimamente atrelada à adesão da ideologia eurocêntrica, é responsável por uma série de barreiras colocadas ao negro no acesso ao mercado de trabalho. Isso caracteriza a situação de exclusão de negros e negras no mercado de trabalho, pois além das próprias barreiras postas para o acesso, conta-se ainda com o não reconhecimento daqueles que praticam esta discriminação como agentes discriminadores, característica intrínseca ao racismo à brasileira.

A análise dos indicadores sociais reforça essa afirmação: desde a abolição da escravidão perpetuam-se as desigualdades raciais em relação aos negros e negras no Brasil. As perspectivas, então, possíveis para os negros, apontam para as margens sociais: moradias precárias; pouco acesso ao saneamento básico; baixo acesso à educação; inserção precoce no mercado de trabalho e condições instáveis de permanência; etc.

Frantz Fanon, em seu livro *Pele negra, máscaras brancas* (1980), procura elucidar os caminhos e descaminhos que perpassam as trilhas traçadas pelo indivíduo negro, na saga de encontrar e ocupar seu lugar de sujeito negro, positivamente afirmado. No livro, Fanon descreve os mecanismos que assolam a vivência do negro numa sociedade racista. Esta obra possui caráter de pioneirismo na discussão das relações etnicorraciais, das problemáticas vivenciadas pelos negros, sobretudo, sob a perspectiva

psicológica. Neste livro, Fanon afirma que a análise que pretende empreender é psicológica, contudo, é evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Assim, de acordo com o autor, só há complexo de inferioridade depois de um duplo processo: inicialmente econômico; em seguida, pela interiorização ou pela epidermização dessa inferioridade. Para o negro, ascender socialmente não significa apenas ter maior poder aquisitivo. Significa, sobretudo, ter acesso a algo que ele persegue a todo instante, mas que escapa à sua natureza: a branquitude – aquilo que dá ao ser o direito de existir em-si-e-para-si.

1.2. Trabalho escravo, abolição e pós-abolição

Os negros chegaram ao Brasil sob as condições de um sistema em que a força de trabalho era apropriada pelos “senhores”. A conjuntura política e social, no entanto, desenvolveu-se, de tal forma, a culminar nas discussões acerca do fim da escravidão.

O trabalho escravo, núcleo do sistema produtivo do Brasil Colônia, foi sendo gradativamente substituído pelo trabalho livre no decorrer dos anos de 1800. A substituição, no entanto, deu-se de uma forma particularmente excludente. Mecanismos legais, como a Lei de Terras, de 1850, a Lei da Abolição, de 1888, e mesmo o processo de estímulo à imigração, forjaram um cenário no qual os negros foram relegados à condição de força de trabalho excedente, sobrevivendo, em sua maioria, dos pequenos serviços ou da agricultura de subsistência (THEODORO, 2008).

A participação dos escravos nos empreendimentos industriais, assim como nos serviços urbanos, fora majoritária, pelo menos até 1850. Já na segunda metade do século, a mão de obra de origem estrangeira, sobretudo portuguesa, ganhou importância. Com efeito, o ano de 1850 marcou o fim do tráfico de escravos, ao menos legalmente, o que fez com que o preço do escravizado aumentasse substancialmente. Além disso, os

setores mais dinâmicos ligados à produção do café – sobretudo na região do Vale do Paraíba – passaram, com o fim do tráfico a absorver os escravos de outras regiões do país.

Portanto, as grandes áreas urbanas brasileiras, no início do século XIX, apresentavam como base laboral o trabalho escravo e, em menor escala, o trabalho de livres e libertos, assim como dos migrantes. Os cativos, ao menos até a primeira metade do século, constituíam a base da atividade econômica, produzindo bens e serviços, trabalhando na limpeza e conservação das vias públicas, no transporte, entre outros.

Exploração do tipo compulsório, de um lado, e massa marginalizada de outro, constituem amplo processo decorrente do empreendimento colonial-escravocrata, que iria se reproduzir até épocas tardias do século XIX. Sistema duplamente excludente, pois ao mesmo tempo cria a senzala e gera um crescente número de livres e libertos, que se transformam nos desclassificados da sociedade (KOWARICK, 1994, p. 58).

De forma geral, a maior parte da população livre e liberta concentrava-se na área rural, inserida no setor de subsistência. Essa situação explica, de acordo com o referido autor, porque a substituição da mão de obra não se realizou internamente com a força de trabalho nacional disponível, ou seja, por que se utilizou o artifício da imigração para ocupar os postos de trabalho que tinham sido liberados pelos escravos.

Contudo, é preciso admitir-se a estranheza da ideia de que fosse mais fácil incentivar a vinda de europeus para trabalharem nas lavouras brasileiras, que recrutar a mão de obra negra já presente no meio rural brasileiro.

Efetivamente, o racismo, que nasce no Brasil associado à escravidão, consolida-se após a abolição, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e difunde-se no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional. As interpretações racistas, largamente adotadas pela sociedade nacional, vigoraram até os anos 30 do século XX e estiveram presentes na base da formulação de políticas públicas que contribuíram efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país (THEODORO, 2008, p.24)

A substituição da mão de obra escrava pela dos imigrantes começou, assim, mais de 30 anos antes da abolição. De acordo com os dados disponíveis, entre 1864 e 1887, o número de escravos no país diminuiu de 1,7 milhões pra 720 mil, enquanto entre 1872 e 1881, 218 mil imigrantes entraram no Brasil (KOWARICK, 1994).

O perfil da ocupação da força de trabalho assume, então, nova conformação. Enquanto a mão-de-obra imigrante chega e ocupa-se cada vez mais da produção de café, uma crescente população de escravos, então liberados, vai se juntar ao contingente de homens livres e libertos, a maioria dos quais se dedicava seja à economia de subsistência, seja a alguns ramos ligados aos pequenos serviços urbanos. Não houve a valorização dos antigos escravos ou mesmo dos livres e libertos com alguma qualificação. O nascimento do mercado de trabalho ou, dito de outra forma, a ascensão do trabalho livre como base da economia foi acompanhada pela entrada crescente de uma população trabalhadora no setor de subsistência e em atividades mal remuneradas. Esse processo vai dar origem ao que algumas décadas mais tarde, viria a ser denominado “setor informal”, no Brasil (THEODORO, 2008, p.25).

Portanto, conforme aponta Kowarick (1994), nas vésperas da abolição, enquanto os escravos dos cafezais fugiam das fazendas e amontoavam-se nas favelas, os imigrantes faziam o percurso inverso, dirigindo-se para as plantações. Dessa forma, a abolição passou a ser sinônimo da exclusão dos ex-escravos das regiões e setores mais dinâmicos da economia.

No final do século XIX observa-se o início de um processo de aglomeração da pobreza e da exclusão nas cidades, resultante da chegada em profusão de contingentes de ex-escravos. Logo, nesta época, já proliferaram nas maiores cidades as favelas.

Após 1880, demandas tanto internas quanto internacionais fariam com que a potencialidade do regime de trabalho escravo se mostrasse demasiadamente estreita para realizar uma acumulação que, cada vez mais, necessitava de um mercado de trabalho volumoso e fluido (KOWARICK, 1994).

Em 1900, a população total do Brasil era de 16,5 milhões de habitantes, dos quais 1,1 milhão eram imigrantes, que se concentravam nos setores de atividade mais dinâmicos da economia. Nos anos seguintes, até 1920, assistiu-se à intensificação da industrialização e do crescimento urbano, sem maiores alterações no perfil da mão de obra absorvida.

Mais que uma demanda posta para o empresário capitalista, que culminou numa decisão, em nível nacional, a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre foi tomada como parte de um processo que visava promover uma reestruturação social e econômica. É a nascente do discurso, tão arraigado no Brasil, sobre o desenvolvimento, que passou a ser a palavra de ordem. E parte desse discurso estava centrada no projeto de branqueamento da nação.

Portanto, conforme já explanado, fatores importantes influíram nesse processo: o nascimento e consolidação de uma visão eurocêntrica e modernizante, na qual, para o negro, não havia ou havia pouco espaço de existência.

De fato, durante os últimos anos de escravidão, ganhavam força no país as ideias que privilegiavam a mão de obra de origem européia em detrimento dos trabalhadores nacionais. De um lado, os nativos livres e libertos eram considerados como inaptos ao trabalho regular. De outro, no que tange aos antigos escravos, as fugas organizadas nas fazendas eram cada vez mais frequentes, o que contribuiu tanto para promover a idéia de que a mão de obra negra era indolente e inapta para a relação assalariada, bem como para reforçar a ideologia do branqueamento.

A abolição da escravatura liberta o negro das amarras físicas e oficiais, porém o faz escravo de um sistema perverso, que elabora variadas formas para garantir a sua exclusão. Pois, como a literatura tem constantemente reafirmado, as possibilidades de inclusão socioeconômica dessa população eram mínimas. O processo foi marcado tanto por uma ausência de políticas públicas em favor dos ex-escravos e da população negra livre, como pela implantação de iniciativas que contribuíram para que o horizonte de integração dos ex-escravos ficasse restrito às posições subalternas da sociedade.

É preciso ressaltar que tal processo encontrava-se largamente amparado pela leitura predominante da questão racial no Brasil, segundo a qual, a questão do negro referia-se não apenas à sua substituição como mão de obra nos setores dinâmicos da economia, mas à sua própria diluição como grupo racial no contexto nacional.

Como aponta Theodoro (2008), entre os fatores que impediram a emergência de um sistema econômico capaz de absorver a mão de obra livre está a promulgação da Lei nº 601/1850, a chamada Lei de Terras. Operando uma regulação conservadora da estrutura fundiária no Brasil, a Lei de Terras foi promulgada no mesmo ano em que se

determinou a proibição do tráfico de escravos (Lei Euzébio de Queiroz), marco da transição para o trabalho livre. É nesse contexto que a nova medida legal começou a vigorar, restringindo, drasticamente, as possibilidades de acesso à terra na transição do regime escravista para o trabalho livre.

Logo, impedindo o acesso à terra para os trabalhadores pobres, os ex-escravos e seus descendentes, a lei de 1850 liquidou o sistema de posses fundiárias que foi estabelecido em 1822 e que poderia transformar o setor de subsistência em regime de propriedade familiar. Ademais acabou com a possibilidade futura de transformação de mão de obra escrava liberta em novo contingente de posseiros fundiários, o que inclui ainda a possibilidade de criação de quilombos legais ou estabelecimentos familiares legalizados (DELGADO, 2005, p.29).

De acordo com Theodoro (2008, p. 35),

“(...) em 1890, o governo republicano recém instituído publicou o Decreto nº 528, de 20 de Junho, onde se institui a livre entrada de migrantes nos portos brasileiros, ‘(...) excetuados os indígenas da Ásia e da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos, de acordo com as condições estipuladas’. Este mesmo decreto garantia incentivos a todos os fazendeiros que quisessem instalar imigrantes europeus em terras.

Como resultado do fluxo oficialmente promovido de imigrantes europeus, até a década de 1920, “(...) fechou-se um espaço socioeconômico que de outra maneira teria estado disponível para os não-brancos e o resto da força de trabalho nacional concentrada fora e dentro do Sudeste” (HASENBALG, 1979, p.161).

O período que se seguiu à abolição foi caracterizado pela aceleração do desenvolvimento econômico e pela abertura de novas oportunidades de ascensão social. Essas oportunidades, contudo, não estavam disponíveis para ex-escravos e, portanto, não foram aproveitadas pela população negra. A crescente imigração européia, realizada com o apoio de fundos públicos, alterou significativamente o perfil da mão de obra tanto rural como urbana.

Efetivamente, os preconceitos vigentes difundiam a crença da menor capacidade do trabalhador negro face ao branco, ampliando a expectativa favorável que cercava a entrada de trabalhadores europeus. O branco era apontado como o trabalhador por excelência. Ao mesmo tempo, as dificuldades de inserção do ex-escravo no mercado de trabalho foram interpretadas como prova de sua incapacidade e sinônimo de sua inferioridade racial.

Portanto, o pós-abolição foi marcado por oportunidades desiguais a brancos e negros, o que, acrescido dos diferentes pontos de partida devidos ao período de escravidão, resultou no quadro de aguda desigualdade racial que é verificado em nossa sociedade hoje. Nessa medida, percebe-se que apesar de não ter sido decretado oficialmente o exílio do ex-escravo ou um regime de separação racial, o negro passou a vivenciar a experiência do não-lugar social como estigma em sua própria pele.

1.3. Indicadores sociais para a população negra: estado de mal-estar social

Percebe-se, atualmente, a despeito do histórico traçado na seção anterior, a constante tentativa de emudecimento sobre a questão racial no Brasil partindo-se, de um lado, do mito da democracia racial e, de outro, das estratégias empreendidas pelo grupo dominante para garantir a permanência das regalias que lhe são garantidas pelo quadro de desigualdades raciais vigente. Nesta medida, os indicadores sociais fornecem um

panorama pertinente para explicitar a existência do racismo institucional, dificultando o acesso da maioria de negros e negras a importantes direitos sociais.

Assim, os números expressos pelos indicadores sociais traduzem os perfis daqueles que estão às margens do mercado de trabalho, em ocupações instáveis e de baixa remuneração. É perceptível a existência de um padrão de trabalhador: o homem branco. Aqueles que não se encaixam neste perfil, mulheres e negros, sofrem as consequências disso ganham menores salários, têm ocupações instáveis e subalternas. Esses são os resquícios das políticas adotadas durante o período em que vigia a escravidão no Brasil e, sobretudo no pós-abolição, conforme buscamos demonstrar anteriormente.

Nessa seção, discorreremos sobre dois importantes estudos para a discussão das relações raciais: um relatório organizado no âmbito do Ipea por Ricardo Henriques (2001); e o relatório organizado por Marcelo Paixão e Luiz Carvano (2008). Concentramos nossa análise, particularmente, nos dados que descrevem a situação da população negra na educação e no mercado de trabalho. Ambos os estudos baseiam-se na análise das PNADs (Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio).

O primeiro estudo (HENRIQUES, 2001) avalia os dados de 1992 a 1999, com exceção do ano de 1994, em que não houve o censo. Este relatório é baseado na análise de cinco categorias, quais sejam: I) Perfil demográfico segundo critério racial, sob três recortes – espacial, etário e por gênero; II) Distribuição de renda entre os grupos raciais, apontando o enegrecimento da pobreza e, nesta lógica, o embranquecimento da riqueza; III) Educação e desigualdades raciais; IV) Mercado de trabalho e desigualdades raciais; V) Condições materiais: habitação e consumo de bens duráveis.

Paixão e Carvano (2008), por sua vez, analisam dados para o período de 1995 a 2006. O texto discorre sobre seis categorias: I) Perfil demográfico da população

brasileira, segundo cor ou raça, avaliando especificamente a evolução demográfica, etária e de gênero, além de fecundidade, mortalidade infantil e esperança de vida ao nascer; II) Perfil da mortalidade da população segundo cor ou raça; III) Educação e desigualdades raciais, analisando dados para alfabetização, indicadores de rendimento escolar e acesso ao ensino superior, entre outros; IV) Mercado de trabalho e desigualdades raciais, com enfoque a participação no mercado, posição na ocupação, jornada de trabalho, etc.; V) Condições materiais, segundo cor ou raça; e VI) Acesso ao poder institucional, políticas públicas e marcos legais, para os grupos raciais.

Como se pode perceber, ambos os estudos abordam as mesmas categorias, para períodos distintos, de modo a fornecer um panorama acerca da influência do quesito racial na dinâmica social, nas duas últimas décadas.

Henriques (2001) dedica duas seções à abordagem da distribuição de renda, demonstrando duas tristes faces da mesma moeda: o embranquecimento da riqueza e, sob a mesma lógica, o enegrecimento da pobreza. Paixão e Carvano trabalham duas categorias ímpares: a mortalidade populacional, segundo cor ou raça, e o acesso ao poder institucional, políticas públicas e marcos legais.

1.4. Indicadores sociais e educação superior

De acordo com Henriques (2001) a heterogeneidade na escolaridade da população adulta brasileira explica grande parte da desigualdade de renda no Brasil. A literatura sobre desigualdade racial no mercado de trabalho também concede importância significativa ao papel da educação na explicação da desigualdade racial. O autor aponta que através de dados de pesquisa estimou-se que cerca de 55% do diferencial salarial entre brancos e negros está associado à desigualdade educacional, sendo uma parte derivada da discriminação gerada no interior do sistema educacional e

outra parte da herança da discriminação educacional infligida às gerações dos pais dos estudantes. Portanto, os indicadores referentes aos níveis e à qualidade da escolaridade da população brasileira são estratégicos para a compreensão dos horizontes potenciais de redução das desigualdades social e racial e para a definição das bases para o desenvolvimento sustentado do país.

Observa-se que um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens — a mesma observada entre seus avôs.

É ínfima a porcentagem de brasileiros e brasileiras de 18 a 25 anos que conseguem cursar o ensino superior, de modo que a porcentagem, tanto para brancos quanto para negros, daqueles que ainda não ingressaram na universidade é vizinha à casa dos 90%. A totalidade dos 100%, contudo, é bastante próxima para os negros, o que evidencia a quase inexistência de negros no ensino superior. Além disso, a variação relativa foi para ambos os grupos bastante tímida, ao longo dos setes anos estudados por Henriques (2001).

A escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. A intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos da escolaridade formal dos jovens adultos brasileiros é extremamente alta, sobretudo, se lembrarmos que se trata de 2,2 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média dos adultos gira em torno de seis anos (HENRIQUES, 2001).

O número médio de anos de estudo da população branca com idade igual ou superior a 25 anos supera não só o número médio para negros, como também está acima da média nacional. Mesmo com o crescimento do número médio de anos de estudos dos negros, de modo a alcançar uma variação relativa superior à de brancos em quase 10

pontos percentuais, os números em si, ano a ano, ainda estão aquém daqueles verificados para os brancos, o que é sinônimo de menor nível de escolaridade das pessoas negras nessa faixa etária, em comparação com o grupo branco de mesma idade.

A taxa de alfabetização dos brancos é superior à taxa nacional em torno de seis pontos percentuais, a taxa para a população negra é inferior à média brasileira em torno de 10 pontos percentuais, até 1999 (HENRIQUES, 2001). De 2001 a 2006, contudo, a fenda relativa à alfabetização entre os dois grupos permanece (PAIXÃO e CARVANO, 2008).

Paixão e Carvano (2008) nos mostram o número de pessoas que frequentavam instituições de ensino superior públicas e particulares, nos anos de 1995, 2002 e 2006, de acordo com o grupo racial e o sexo. Já em 1995 o número de pessoas brancas no ensino superior foi maior que um milhão e meio, ao passo que para os negros esse total não alcançou os 350 mil. Em 2002, os brancos superaram o número de três milhões de pessoas no ensino superior. Os negros, por sua vez, somavam pouco mais de 900 mil universitários. Em 2006, havia mais de quatro milhões de pessoas brancas cursando a universidade. Mais que o dobro de negros, cuja marca foi de 1.757.336 pessoas cursando universidades públicas ou particulares.

1.5. Indicadores sociais e mercado de trabalho

Paixão e Carvano (2008) analisaram a distribuição da População Economicamente Ativa (PEA) ocupada de acordo com os níveis de escolaridade e com os grupos de cor ou raça, para os anos de 1995 e 2006. As faixas de escolaridade vão de “Zero ano de estudo” a “Ensino Superior Incompleto” (seis faixas no total, que compreendem os diferentes ciclos e a (in)completude dos mesmos).

Para o grupo branco, os autores notaram a existência de certa evolução na condição de escolaridade de 1995 para 2006, dado que a categoria mais incidente saltou de *1º Ciclo do Ensino Fundamental Completo e 2º Ciclo do Ensino Fundamental Incompleto* em 1995, para *Ensino Médio Completo e Ensino Superior Incompleto*, em 2006. Para os negros, a categoria mais incidente permaneceu a mesma nos dois anos analisados: *1º Ciclo do Ensino Fundamental Completo e 2º Ciclo do Ensino Fundamental Incompleto*. A evolução é expressa apenas no deslocamento das segundas e terceiras faixas de escolaridade mais incidentes para cada ano. A segunda faixa mais incidente saltou de *1º Ciclo do Ensino Fundamental Incompleto* em 1995, para *Ensino Médio Completo e Ensino Superior Incompleto* em 2006. E a terceira faixa mais verificada para a população negra saltou de *Zero ano de estudo* em 1995, para *Ensino Fundamental Completo e Ensino Médio Incompleto* em 2006. Em 1995, 1,9% da população negra ocupada possuía Ensino Superior Incompleto, enquanto que em 2006, o número correspondente foi de 3,7%.

É possível, portanto, perceber a evolução nas faixas de escolaridade dentro do grupo negro ocupado, quando se toma como critério de comparação a diferença temporal, evidenciando o aumento da escolaridade da população negra ocupada. No entanto, quando se compara os dois grupos raciais em questão, percebe-se que a escolaridade dos brancos ocupados é maior que a de negros ocupados, sobretudo, quando se considera a faixa “Ensino Superior Incompleto”.

Os autores buscaram também analisar a distribuição da PEA segundo os grupos raciais, de acordo com a posição na ocupação. Foram utilizadas 12 categorias para descrever as posições na ocupação³. Verificou-se que os homens brancos concentram-

³ As categorias foram: Empregado privado com carteira assinada; Empregado privado sem carteira assinada; Empregado Público/Estatutário/Militar; Empregado doméstico com carteira; Empregado doméstico sem carteira; Conta própria com terceiro grau; Conta própria sem terceiro grau; Empregador

se nas seguintes posições: *Empregador com mais de cinco empregados* (58,8%); *Empregador com até cinco empregados* (47,3%); *Conta própria com terceiro grau* (43,8); *Empregado privado com carteira assinada* (34,3%); e *Conta própria sem terceiro grau* (31,4%). Os homens negros, por sua vez, estão mais presentes nas seguintes posições: *Trabalhador na construção para o próprio consumo* (55,7%); *Empregado privado sem carteira* (40,0%); *Conta própria sem terceiro grau* (36,0%); *Empregado privado com carteira assinada* (28,9%); e *Opção não remunerada* (27,0%). A distribuição segundo cor ou raça nos fornece um panorama da subalternização do homem negro no mercado de trabalho, posto que a sua presença era maior na produção para o próprio consumo, bem como empregado privado sem carteira. Para o homem branco, no entanto, prevaleciam os postos de empregador.

As mulheres brancas eram mais presentes como: *Empregada doméstica com carteira* (41,6%); *Conta própria com terceiro grau* (36,9%); *Empregada doméstica sem carteira* (36,1%); *Empregada pública/ Estatutária/Militar* (33,1%); e *Opção não remunerada* (27,4%). As mulheres negras estavam mais presentes nas seguintes: *Empregada doméstica sem carteira* (58,2%); *Empregada doméstica com carteira* (48,3%); *Trabalhadora na produção para o próprio consumo* (43,4%); *Opção não remunerada* (28,3%); e *Empregada Pública/Estatutária/Militar* (21,9%). Para as negras predominava a opção pelo trabalho doméstico, com ou sem carteira, enquanto para as mulheres brancas, abria-se a alternativa do trabalho por conta própria com terceiro grau.

Além disso, Paixão e Carvano fizeram o recorte da distribuição da PEA ocupada, para os grupos raciais, segundo os ramos de atividade. Foram considerados 13 ramos de atividade.⁴ Os ramos de atividade que apresentavam maior concentração de

com até cinco empregados; Empregador com mais de cinco empregados; Trabalhador na construção para o próprio consumo; Trabalhador na produção para o próprio consumo; e Opção não remunerada.

⁴ Os treze ramos de atividade são: Agrícola; Indústria em geral; Indústria de transformação; Indústria da construção civil; Comércio e Reparação; Alojamento e alimentação; Transporte, armazenagem e

peças para ambos os grupos raciais eram: o ramo *Agrícola*, a *Indústria de Transformação* e o *Comércio e Reparação*. A variação consistia na distribuição de cada grupo dentro desses ramos. O ramo *Agrícola* congrega 13,6% dos brancos e 22,8% dos negros. A Indústria de Transformação absorve 15,8% de trabalhadores brancos e 12,6% de trabalhadores negros. Já o setor de Comércio e Reparação apresentava 19,4% de pessoas brancas e 16,1% de pessoas negras. Os negros, portanto, estavam mais presentes no setor agrícola, enquanto os brancos concentravam-se no ramo de Comércio e Reparação.

Por meio de dados organizados por Henriques acerca das taxas de participação e desemprego, nota-se que os negros participaram mais do mercado de trabalho, em todo o período analisado (de 1992 a 1999) e também experimentaram maior taxa de desemprego. Por meio da tendência evidenciada ao longo da década para os valores absolutos e relativos dos indicadores de tamanho do mercado de trabalho, Henriques (2001) constatou importantes diferenças na qualidade das condições de vida de cada raça associadas às condições de acesso ao mercado de trabalho. No que tange ao desemprego, o estudo de Henriques, verificou que, em 1999, apesar de a população economicamente ativa dos brancos (43,1 milhões) ser significativamente superior à dos negros (35,7 milhões), o contingente de 7,6 milhões de desempregados estava dividido de forma equânime em dois conjuntos, um negro e outro branco, de cerca de 3,8 milhões de trabalhadores. Esses valores representavam, para ambas as raças, um aumento de cerca de 67% na quantidade de desempregados. Assim, as taxas de desemprego eram bastante distintas: os negros possuíam, em 1999, 10,6% da PEA desempregada, contra 8,9% entre os brancos. Analisando-se a evolução de 1992 a 1999,

comunicação; Administração Pública; Educação, Saúde e Serviços sociais; Serviços domésticos; Outros serviços coletivos, sociais e pessoais; Outras atividades; Atividades mal definidas ou mal declaradas.

o autor constatou, no entanto, que a intensidade das perdas de posição relativa eram idênticas entre as duas raças.

Em relação à distribuição de renda, a análise dos indicadores para a década de 1990 revelou que a comunidade negra encontrava-se proporcionalmente mais representada nos décimos inferiores da distribuição de renda, com a participação reduzindo-se de forma contínua ao longo da distribuição. Especificamente, os negros representavam 70% dos 10% mais pobres da população, enquanto, entre o décimo mais rico da renda nacional, somente 15% da população era negra.

Os brancos representavam 85% da população do décimo mais rico de nossa sociedade e apropriavam-se de 87% da renda desse décimo. Colocado ainda de outra forma, este contingente da população branca apropriava-se de 41% da renda total do Brasil. Os negros que se encontravam nesse extremo mais alto da renda brasileira, por sua vez, representavam 15% da população do último décimo da distribuição e se apropriavam de 13% da renda desse mesmo décimo, ou seja, 6% da renda total do país.

No extremo mais pobre da distribuição observava-se que a metade mais pobre da população apropriava-se de cerca de 12,5% da renda do país. Em 1999, entre os 50% mais pobres do país encontravam-se 40% de brancos, que se apropriavam de 5,5% da renda do país. Os negros, por sua vez, representavam 59,6% do conjunto mais pobre da população, e se apropriavam de 7% da renda do país.

Em concordância com os dados apontados por Henriques, Soares (2000) realizou um estudo sobre do perfil discriminado no mercado de trabalho, em termos de variação salarial, com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1996, cujos resultados indicaram que quanto mais bem posicionado está o indivíduo na distribuição de renda dos negros, maior o diferencial salarial negativo (em relação a um indivíduo branco) percebido devido à influência da discriminação. Soares indicou

ser evidente que a sociedade brasileira não aceita que negros ocupem posições favoráveis na estrutura de rendimentos e que quanto mais os negros avançam, mais são discriminados. O estudo de Soares corrobora a informação de que os homens negros são discriminados na hora do contracheque – recebem algo em torno de 5% a 20% menos que os homens brancos, sendo que o diferencial cresce com a renda do homem negro.

Este autor interpretou a discriminação contra negros como sendo devida a uma visão do que seja o lugar do negro na sociedade, que é o de exercer um trabalho manual, sem fortes requisitos de qualificação em setores industriais pouco dinâmicos. “Se o negro ficar no lugar a ele alocado, sofrerá pouca discriminação. Mas se porventura tentar ocupar um lugar ao sol, sentirá todo o peso da discriminação sobre seus ombros” (SOARES, 2000, p. 24).

Campante, Crespo e Leite (2004) realizaram um estudo semelhante ao de Soares, procurando mensurar o componente de discriminação no diferencial de salários entre brancos e negros, incluindo controles para a persistência de desigualdades educacionais. Os resultados confirmaram o perfil elitista da discriminação racial, identificado por Soares, e pontuaram que parte do componente atribuído à discriminação no mercado de trabalho deve-se à persistência de desigualdades educacionais entre raças.

Os autores destacaram que, embora um enfoque muito maior seja geralmente dado à questão da discriminação que ocorre dentro do mercado de trabalho, há evidências de que existe também um componente forte da desigualdade advinda da possível discriminação na inserção neste mercado. Conforme destacado acima, um negro está relativamente melhor na posição de funcionário público, e menos prejudicado se estiver sem carteira de trabalho assinada, em relação aos trabalhadores com carteira assinada. Para entrar na primeira posição o critério normalmente utilizado é o de concurso e análise de mérito. Desta forma, uma vez que o indivíduo está capacitado

pelas vias legais para atender a um determinado cargo público, a raça não será um impeditivo, da mesma forma que o salário não deve ser diferenciado por este motivo. Portanto, em relação às outras posições, é muito mais vantajoso para um negro entrar no serviço público, pois ali ele não deve ser discriminado. Contudo, a proporção de negros funcionários públicos é significativamente menor do que a de brancos, esbarrando aqui na questão da desigualdade no acesso à educação.

De acordo com as análises realizadas por Paixão e Carvano, de 1995 a 2002, as desigualdades raciais e de gênero, em termos de rendimentos, diminuíram lentamente. Assim, a diferença entre brancos e negros, caiu de 120,1% para 105,9%. No universo feminino, por sua vez, a redução foi menor: de 107,8% para 101,8%. No geral, tem-se que as desigualdades entre brancos e negros diminuíram de 113,9% para 101,9%.

De 2003 a 2006, as diferenças permaneceram em queda. Entre homens brancos e negros caíram de 113,7% para 98,5%; e entre mulheres brancas e negras, de 96,4% para 91,8%. Por fim, verifica-se que, de 1995 a 2006, as desigualdades entre brancos e negros, de ambos os sexos, caiu de 113,9% para 93,3%.

Em 2006, no Brasil, o rendimento médio mensal real do trabalho principal dos homens brancos equivalia a R\$1.164,00. Este valor, no mesmo ano, era de 56,3% superior à mesma remuneração obtida pelas mulheres brancas (R\$744,71); 98,5% superior à renda alcançada pelos homens negros (R\$586,26); e 200% à recebida pelas mulheres negras (R\$388,18).

1.6. Trabalho de jovens e crianças

De acordo com Henriques (2001), entre 1992 e 1999, o indicador de trabalho infantil para as crianças de cinco a nove anos apresentou uma melhoria. Em 1992, 3,7% das crianças nesta faixa de idade trabalhavam, enquanto, em 1999, o percentual caiu

para cerca de 2,4%. A melhor posição relativa significa uma queda, em termos percentuais, de 34% na proporção de crianças ocupadas. Ao analisar o indicador a partir do recorte racial, vemos que a evolução favorável em termos globais traduziu-se em melhoria tanto dos brancos como dos negros ao longo do período. No entanto, a velocidade de melhoria dos brancos foi significativamente maior que a dos negros. A proporção de crianças brancas entre cinco a nove anos de idade ocupadas no mercado de trabalho caiu em 45%, enquanto para as crianças a queda observada foi somente 24%. A distinta intensidade na redução do trabalho infantil gerou, entre 1992 e 1999, um aumento do diferencial entre crianças brancas e crianças negras de mais de 20%.

A análise desagregada em termos raciais mostra que, no ano de 1999, 20% das crianças negras e 13% das crianças brancas na faixa de 10 a 14 anos participavam do mercado de trabalho. A evolução do indicador para cada raça seguiu a tendência nacional, com redução na taxa de participação das crianças de 10 a 14 anos tanto para a população branca como para a população negra, entre os anos de 1992 e 1999. Entretanto, considerada a intensidade da evolução relativa do indicador de participação no mercado de trabalho, vemos que a velocidade de melhora é maior entre os brancos, o que resulta em uma ampliação do diferencial entre brancos e negros na faixa de 10 a 14 anos de idade.

O relatório de Paixão e Carvano aponta que, de 1995 a 2006, houve queda de 54,9% no número de crianças que trabalhavam. Logo, a taxa de participação no mercado de trabalho correspondente, passou de 3,2% para 1,4%. Da mesma forma, as quedas no número de crianças de cinco a nove anos de idade que trabalhavam foram expressivas, quando considerados os diferentes grupos etnicorraciais: 109,2 mil crianças brancas e 167,7 mil crianças negras. A taxa de participação de crianças brancas passou de 2,4% em 1995, para 1,1%, em 2006 (queda correspondente a 54,2%). Já entre as

negras, foi de 4,0% para 1,7% (queda de 57,7%). No entanto, os autores ressaltaram que o peso relativo das crianças pretas e pardas permaneceu praticamente constante, com ligeira elevação de 63% para 64,4%.

Neste mesmo período, para a faixa etária de 10 a 14 anos, a taxa de participação de jovens brancos passou de 17,3% para 9,0%, ao passo que entre os jovens pretos e pardos, esta taxa caiu de 23,5% para 12,2%. Contudo, a taxa de participação de jovens negros no mercado de trabalho, nesta faixa etária, permaneceu em 2006, assim como em 1995, 35% superior à de jovens brancos. Assim, o peso relativo de jovens negros, neste intervalo de idade, em meio ao contingente de trabalhadores, subiu de 58,1% para 60,6%.

De 1995 a 2006, entre os jovens brancos de 15 a 17 anos de idade, cerca de 655 mil deixaram o mercado de trabalho. O indicador foi mais expressivo do que o verificado para negros de mesma idade, cujo saldo líquido de saída do mercado de trabalho foi 477,3 mil pessoas. Desta forma, o peso relativo dos jovens pretos e pardos desta faixa etária no contingente total de pessoas com a mesma idade, que participavam do mercado de trabalho, passou de 52,4%, em 1995, para 55,3%, em 2006.

No período analisado, as taxas de participação de jovens entre 15 a 17 anos de idade no mercado de trabalho passaram por certa redução. Para brancos, as taxas de participação declinaram de 48,7% para 37,4%. Entre os negros, as taxas foram de 53,3% para 41,2%. De acordo com os autores, do ponto de vista relativo, as reduções para ambos os grupos raciais ocorreram em mesma intensidade, de modo que as disparidades relativas verificadas entre ambos permaneceram inalteradas.

Ainda segundo os dados oficiais, em 2003, 40% dos jovens negros de 18 a 24 anos de idade encontravam-se desempregados, ao passo que entre os brancos essa relação era de um para seis (16,66%). Por volta de metade dos brancos desta idade

possuíam carteira assinada ou eram funcionários públicos; entre os negros, a proporção era de apenas um terço. Com isso, os jovens negros percebiam uma renda média mensal de R\$ 418,47, equivalente a apenas 63% da renda obtida pelos brancos da mesma idade (BENTO e BEGHIN, 2005).

1.7. Dados atuais

O Laboratório de Análises Estatísticas, Econômicas e Sociais das Relações Raciais (LAESER) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) organiza e divulga mensalmente um boletim temático – *Tempo em Curso* – que analisa a dinâmica das desigualdades verificadas no mercado de trabalho sob o recorte racial. Apresentamos aqui alguns desses dados, para ilustrar o atual quadro de desigualdades para brancos e negros no mercado de trabalho.

No mês de setembro de 2010, o rendimento médio do trabalho principal habitualmente recebido por parte da PEA de ambos os sexos residente nas seis maiores regiões metropolitanas brasileiras foi igual a R\$ 1.498,98. Na comparação com o mês anterior, de agosto, ocorreu uma elevação em 1,3%. Na comparação com o mesmo mês do ano anterior, a evolução em termos reais foi mais significativa: 6,2%. No interior da PEA branca de ambos os sexos, em setembro de 2010, o rendimento médio do trabalho principal habitualmente recebido foi igual a R\$ 1.900,68. Já o mesmo indicador para a PEA preta e parda de ambos os sexos foi igual a R\$ 1.005,81. Para além de outros possíveis comentários específicos sobre tais indicadores, não deixa de ser relevante a informação de que, no mês de setembro de 2010, a renda da população preta e parda, tenha, finalmente, superado os mil reais.

Na comparação entre os indicadores de agosto e setembro de 2010, o rendimento médio do trabalho principal habitualmente recebido da PEA branca de ambos os sexos

aumentou 1,4%, ao passo que o da PEA preta e parda avançou 0,7%. Já na comparação com o mesmo mês do ano anterior, ou seja, com setembro de 2009, as elevações nas remunerações foram mais expressivas para ambos os grupos. Na PEA branca, em 6,9%; na PEA preta e parda, em 7,8%.

No mês de setembro de 2010, a PEA branca de ambos os sexos, em seu trabalho principal, recebeu um rendimento médio habitual 89% superior à PEA preta e parda de ambos os sexos. Na comparação com o mês anterior, a assimetria de cor ou raça elevou-se em 1,2 ponto percentual.

Na PEA branca de ambos os sexos, a taxa de desemprego em setembro de 2010 foi de 5,2%. Já a PEA preta e parda de ambos os sexos apresentou taxa de desemprego de 7,5%. Em ambos os grupos, esta taxa foi a menor observada no ano.

Mais negros (pretos e pardos) têm entrado nas universidades, na última década, mas o número de brancos no ensino superior (62,6%) ainda é o dobro dos percentuais de pretos (28,2%) e de pardos (31,8%), segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em 1999, entre os estudantes de 18 a 24 anos de idade que cursavam universidade, 33,4% eram brancos, 7,5% pretos e 8% pardos. Em relação à população com ensino superior concluído, o número de brancos é três vezes maior (15%), apesar de o número de pretos e pardos graduados ter crescido entre 1999 e 2009, passando de 2,3% (tanto para pretos quanto para pardos) para 4,7% e 5,3%, respectivamente.

No geral, os brancos têm mais acesso à educação em todos os níveis. As desigualdades se apresentam desde o analfabetismo, cuja taxa nacional era de 13,3% em 1999 e passou para 9,7% em 2009. Apesar dos avanços registrados na última década, os pretos e pardos ainda apresentam o dobro da incidência de analfabetismo verificado na

população branca: 13,3% dos pretos e 13,4% dos pardos são analfabetos, contra 5,9% dos brancos.

Por fim, os brancos, em média, estudam 8,4 anos, enquanto os negros, 6,7 anos. Embora o indicador tenha melhorado entre pretos e pardos, em 2009, ainda estava abaixo da escolaridade dos brancos em 1999, que era de sete anos.

Vê-se que, mesmo diante de um quadro em que por volta de 150 instituições de ensino superior apresentam algum tipo de ação afirmativa, o acesso dos negros ao ensino superior, bem como às demais faixas da educação, está ainda longe da perspectiva de nivelamento de oportunidades, foco das ações afirmativas e forma geral.

Percebe-se, a partir da análise dos indicadores sociais, que o pertencimento racial tem centralidade na estruturação das desigualdades sociais e econômicas no Brasil. Essas desigualdades tornam-se evidentes quando são analisados os indicadores relativos ao mercado de trabalho, uma das vitrines da estruturação socioeconômica da sociedade. A naturalização da desigualdade engendra no seio da sociedade civil resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar o combate à desigualdade como prioridade das políticas públicas. Procurar desconstruir essa naturalização é uma demanda que deve estar, portanto, no eixo estratégico de redefinição dos parâmetros de uma sociedade mais justa e democrática (HENRIQUES, 2001). Nesse sentido, a questão da desigualdade racial necessita ser incorporada como elemento central do debate, considerando-se, com cautela, a relevância das práticas discriminatórias na educação e no mercado de trabalho como veículos promotores da segregação racial no Brasil.

CAPÍTULO 2

IDENTIDADE, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E RAÇA: CAMINHOS E DESCAMINHOS DO SER NEGRO

Este capítulo insere-se no debate sobre a dinâmica de ação das representações sociais, por meio da explanação de seus conceitos e mecanismos e das formas como a Teoria das Representações Sociais tem sido aplicada no estudo da temática etnicorracial. Nesse ínterim, procura-se pontuar a atuação das representações sociais na dinâmica de produção de identidade e alteridade. Assim, as reflexões traçadas neste capítulo seguem três eixos básicos: a Teoria das Representações Sociais, seus processos e dinâmicas; as relações entre representações sociais, identidade etnicorracial e racismo; e por fim, as representações sociais na abordagem das ações afirmativas.

2.1. A Teoria das representações sociais

A Teoria das Representações Sociais é uma abordagem que fornece os referenciais que possibilitam apreender as dinâmicas envolvidas nos processos de percepção e interpretação dos fenômenos socialmente relevantes a um determinado grupo de indivíduos. Deste modo, o estudo das representações sobre as relações etnicorraciais pode valer-se desta ferramenta para o entendimento dos caminhos e descaminhos envolvidos nos processos de desenvolvimento e fortalecimento da identidade racial, diante do quadro de desigualdades entre negros e não-negros descritas pelos indicadores sociais.

Conforme apontado pelos estudos citados no capítulo anterior, as desvantagens sociais vivenciadas pelos negros são flagrantes, quando se analisa as estatísticas relativas ao acesso e permanência dos diferentes grupos etnicorraciais no ensino superior e mercado de trabalho, de modo que esses setores sociais constituem variáveis

importantes para escreverem um quadro de exclusão social imposto historicamente para a população negra.

O quadro de exclusão caracteriza uma fenda social existente, que aparta o grupo negro de vários setores, o impedindo de se apropriar e gozar plenamente os direitos de cidadania. De acordo com Moscovici, são essas clivagens sociais que proporcionam a ocasião para que se engendrem as representações sociais. A ausência de sentido verificada nesses pontos de cisão traz à tona a não-familiaridade do excluído. Os indivíduos, então, tecem representações visando empreender sentidos e significados à “estranheza” do diferente.

Os grupos socialmente hegemônicos produzem e veiculam discursos, constituintes e construtores de representações sociais que desqualificam e desvalorizam o diferente. É, portanto, nas relações sociais, que afloram e tomam forma as representações. Essas são constituídas por núcleos centrais que, segundo Flament (2001) são a própria identidade das representações.

As representações sociais configuram um campo de estudos bastante complexo e aplicável às mais distintas circunstâncias, possibilitando a familiarização do mundo e dos recortes que se nos apresentam, à mesma medida que permite aos indivíduos o compartilhamento de representações comuns, promovendo a identificação dos sujeitos. Nesta medida, discorrer sobre os processos e dinâmicas das representações sociais pode auxiliar na compreensão da aplicação desse referencial ao estudo das desigualdades raciais e das suas repercussões nos indivíduos que são vítimas de um sistema de desvantagens.

Assim, faz-se a seguir uma sistematização de contribuições dessa teoria em dois sentidos: primeiramente, busca-se pontuar os conceitos-chave para que se possa apropriar da discussão que se segue, a abordagem do racismo sob a óptica das

representações sociais. Entende-se que tratar das concepções dessa teoria sobre as representações e práticas atreladas ao racismo, pode nos auxiliar a compreender os fenômenos verificados nas formas como os estudantes negros percebem-se e percebem as relações entre negritude, educação e trabalho, atribuindo a elas valores e sentidos.

2.2. As representações sociais

As representações sociais são formulações do senso comum com o intuito de conhecer e apreender o mundo nos meandros da vida cotidiana. É por meio delas, que os indivíduos representam e se representam no mundo. As representações são, assim, mecanismos pelos quais os grupos sociais apreendem questões do mundo externo, cuja relevância esteja implicada diretamente ao grupo social em questão. À medida que os indivíduos representam determinado objeto, traçam sua interpretação individual, num processo autônomo, cuja origem está nas relações com os demais indivíduos de seu grupo social.

Criamos representações a propósito de nos informar sobre o mundo à nossa volta. Uma vez que somos sujeitos em relação com o mundo, temos necessidades de nos ajustar a ele; sabermos como nos comportar, apreendendo-o física ou intelectualmente; identificando e resolvendo as questões que se nos apresentam (JODELET, 2001).

Dessa forma, a opção deste trabalho em debruçar-se no estudo das representações sociais de estudantes universitários negros acerca das relações que se estabelecem entre negritude, educação e trabalho deve-se aos recursos proporcionados pela Teoria das Representações Sociais para a apreensão das microteorias formuladas cotidianamente por esses sujeitos, para acessar e interpretar as questões etnicorraciais dentro do *campus* universitário, projetando-se nesse contexto e elaborando estratégias para enfrentar e se adequar às adversidades.

A problemática construída nesta dissertação articula, por um lado, a negritude, entendida como sendo resultante de um senso de identidade etnicorracial negra, e por outro, às especificidades educacionais e de mercado de trabalho com as quais os negros deparam-se regularmente. Entende-se haver uma situação de desvantagem social devida, sobretudo, às práticas sociais veladas de racismo e às políticas educacional e de inserção e permanência de pessoal no mercado de trabalho, cuja aplicação está permeada de questões raciais de privilégios de alguns e prejuízos de *outros*.

A abolição da escravatura foi, na realidade, um meio de eliminar, oficialmente, a escravidão no território brasileiro. No entanto, não foram criadas quaisquer políticas de inserção da população recém liberta na sociedade. Ao contrário, os negros foram postos à margem, relegados à própria sorte. Além disso, houve políticas de incentivo ao branqueamento da população, por meio da imigração de europeus, na tentativa de exterminar a negritude de nossa sociedade.

A pior faceta desta agressão foi expressa por meio de uma ideologia de branqueamento, cuja atuação tem sido pautada na eliminação simbólica do indivíduo negro, o *outro*. A eliminação busca a proteção dos privilégios sociais dos brancos e promovendo a degradação do negro, por meio da inferiorização e ridicularização de suas características físicas, intelectuais e culturais, encontrando assim, a via para incutir a assimilação racial.

Dada a difusão dessa ideologia na mídia, nas práticas sociais e comportamentos cotidianos, muitos negros veem-se por ela tomados, a qual opera destituindo-os de sua identidade racial para, posteriormente, levá-los à adesão de valores e práticas eurocêntricas.

A berlinda identitária para o sujeito negro torna-se mais evidente nos lugares sociais mais visados ou de maior prestígio, como é o caso do ensino superior público e

do mercado de trabalho. O acesso ao ensino superior público tem sido privilégio das elites brancas do nosso país. A educação básica, fundamental e média em qualidade superior proporciona maior probabilidade de acessar o ensino superior público, os cursos mais concorridos e de maior prestígio, garantindo também excelentes colocações no mercado de trabalho. Esses dados são ilustrados pelos indicadores sociais, como foi demonstrado no capítulo anterior.

Contudo, não se deve acreditar que as únicas variáveis que interferem no acesso ao ensino superior e às melhores vagas no mercado de trabalho são a qualidade da escolarização e o poder aquisitivo dos indivíduos. De acordo com Ferreira e Mattos (2007), nascer negro está relacionado à maior probabilidade de ser pobre e ter menor escolaridade, indicando o caráter de interferência da variável “raça” na vida de um indivíduo.

Pereira, Torres e Almeida (2003) apontam que as relações trabalhistas são as novas formas de manifestação de racismo e de demonstração explícita do lugar social que o negro deve ou não deve ocupar. Contudo, de acordo com a perspectiva das representações sociais, as novas formas do racismo são decorrentes menos de processos psicológicos de internalização de normas antirracistas do que de discursos ideológicos construídos pelos grupos dominantes para justificar a sua condição de vantagem social (CAMINO et al., 2001).

Torna-se perceptível que as circunstâncias socioeconômicas e educacionais vivenciadas pelos negros são causa para contínuo esforço de familiarização, adaptação e enfrentamento às situações de exclusão e marginalização. Nessas circunstâncias são formadas as representações sociais. Segundo Jodelet (2001):

É claro que hoje, nas sociedades onde as posições e conflitos multiétnicos e multiculturais estão exacerbados, se observa que as afirmações e as defesas identitárias dos diferentes “nós” obedecem a processos semelhantes e complementares, engendrando a espiral dos racismos diferencialistas e afugentando a utopia do universalismo abstrato e da razão igualitária. Na leitura destes choques, onde se forjam os nós secundários⁵ (...) as ciências sociais se repartem para ver neles um reforço das identidades comunitárias, salutareas para os indivíduos, ou para revelar os riscos das opressões ou desordens mortíferas. Contudo, pouco ainda foi dito sobre a experiência vivida pelos que estão expostos à situação de alteridade, e sobre a exclusão que resulta dela (JODELET, 2001, p. 65).

Este estudo pretende, portanto, dar voz àqueles que estão diretamente implicados nesta situação de alteridade e exclusão social difundida pelo grupo dominante. É nessa medida que se toma como sujeitos de pesquisa os estudantes negros de uma universidade pública federal e como objeto a relação entre negritude, educação e trabalho no contexto da implantação dos PAAs.

O PAA foi pensado e planejado de acordo com uma crença básica de que a população negra encontra-se em desvantagem para acessar o ensino superior público e, conseqüentemente, os cargos de maior remuneração e prestígio social e também os cargos de tomada de decisão. É clara, portanto, a concepção de posição desfavorável a que estão submetidos os negros na sociedade brasileira, com base na qual foi pensado e implantado um programa de reserva de vagas numa universidade federal de tamanha expressividade.

⁵ Os “nós” secundários se referem aos nós, neste caso, ao grupo etnicorracial negro, as vítimas do racismo.

2.3. Conceito e dinâmica das representações sociais

De acordo com Moscovici (1978) a representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserindo-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação.

As representações sociais não são fenômenos cuja formação dá-se acerca de qualquer objeto e grupo social. Determinado grupo elabora uma representação acerca de dado objeto cuja relevância e implicação lhes são diretas. Assim também os sujeitos das representações são aqueles, diretamente, implicados pelo objeto em questão. A relevância do objeto para a população em questão é indispensável para que o grupo social em questão represente tal objeto (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001).

Toda definição das representações sociais em termos de consenso é insuficiente. Mais que opiniões consensuais, as representações sociais são tomadas de posição de natureza diferente, mesmo que, às vezes, possam ser utilizados pontos de referência (DOISE, 2001).

Uma representação social comporta esquemas periféricos, estruturalmente organizados por um núcleo central, que é a própria identidade da representação. Parece que este núcleo central é uma estrutura que organiza os elementos da representação e lhes dá sentido.

Na realidade, a periferia da representação serve de paracheque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente. Os desacordos da realidade são absorvidos pelos esquemas periféricos, que, assim, asseguram a estabilidade (relativa) da representação. Veremos que o mesmo mecanismo, quando se vai

ampliando, permite explicar a transformação de uma representação (FLAMENT, 2001p. 178).

Por meio de várias significações, as representações expressam aqueles indivíduos ou grupos que as formulam e dão definição específica ao objeto por eles representado. Assim, a alternância que a caracteriza: ora representar, ora representar-se.

Assim, quando alguém exprime uma opinião sobre determinado objeto, somos levados a supor que este sujeito já representou algo deste objeto, que o estímulo e a resposta formam-se em conjunto. A resposta não é uma reação ao estímulo, mas, até certo ponto, está na sua origem.

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e cristalizam-se, incessantemente, por meio da fala, gestos, encontros, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados.

Considera-se que não existe um corte *dado* entre o universo e o indivíduo (ou do grupo), de modo que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo.

As representações são formas de mediação que residem nos espaços que pertencem ao “entre” da vida social: elas se reproduzem e crescem na comunicação intersubjetiva e, ao mesmo tempo são, elas próprias, um dos elementos que possibilitam a comunicação intersubjetiva (JOVCHELOVITCH, 2000). É, portanto, na ação comunicativa que a estabilidade relativa de uma realidade objetiva pode tomar corpo. É o espaço *entre* o sujeito e seu outro, mediado pela comunicação, pelas relações, instituições, posicionamentos, identidades e poder, entre tantos outros atos

comunicativos, que dá conta da realidade precária, ao mesmo tempo sólida, de um mundo objetivo (GUARESCHI e JOVCHELOVITCH, 1995).

A representação social é uma “preparação para ação”, não somente na medida em que guia o comportamento, mas também na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Ela consegue inculcar um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes.

De acordo com Jodelet (2001), a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito), de modo que as características do sujeito e do objeto nela se manifestam. O sujeito tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito. Contudo, a particularidade do estudo das representações sociais, portanto, é o fato de integrar na análise desses processos a pertença e a participação, sociais e culturais, do sujeito.

Uma representação social elabora-se de acordo com dois processos fundamentais: a objetivação e a amarração.

Objetivação une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade (MOSCOVICI, 2004). A objetivação faz com que se torne real um esquema conceptual, com que dê a uma imagem a contrapartida material. Para reduzir a defasagem entre o grande montante de palavras que circulam e os objetos que os acompanham, os “signos linguísticos” estão ligados a “estruturas materiais” (tenta-se acoplar a palavra à coisa). Objetivar, portanto, é reabsorver um excesso de

significações, materializando-as (e adotando assim certo distanciamento a seu respeito). É também transplantar ao nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo.

A amarração designa a firme inserção de um objeto na hierarquia de valores e entre as operações realizadas pela sociedade. Ou seja, mediante este processo, a sociedade converte o objeto social num instrumento de que ela pode dispor e este objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes. Uma representação social emerge onde houver perigo para a identidade coletiva, quando a comunicação de conhecimentos submerge as regras que a sociedade se outorgou, ou seja, foge do “socialmente esperado”, do padronizado. A objetivação atenua esse inconveniente ao integrar as teorias abstratas de um grupo especializado nos elementos do meio ambiente geral. Esse mesmo resultado é procurado no processo de amarração, o qual transforma a ciência num saber útil a todos. Resumindo, a objetivação transfere a ciência para o domínio do *ser* e a amarração a delimita no domínio do fazer, a fim de contornar o interdito de comunicação.

Este é o processo que transforma algo estranho e perturbador em familiar. Algo que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e é comparado com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características desta categoria e é reajustado para que se enquadre nela. Amarrar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa.

2.4. Representações sociais, identidade e racismo

A questão do negro brasileiro há muito inquieta e mobiliza intelectuais na busca de esclarecer os percalços por ele percorridos, dado o lugar social que lhe foi destinado desde o tráfico de escravos. Esta inquietação é devida aos impactos subjetivos e sociais

derivados das experiências como vítimas de um sistema de privilégios de brancos e prejuízos de negros, pautado em práticas racistas que estigmatizam e inferiorizam os últimos.

Para estudar as representações sociais do racismo é preciso que lancemos mão de alguns conceitos, como alteridade, intersubjetividade, identidade e diferença, conforme foi sugerido por Jodelet (2001) e Guareschi (1999).

A identidade etnicorracial tem sido situada como o mais saliente dentre os componentes da Identidade para membros de grupos étnicos não-dominantes em meio à sociedade. Tajfel (1981) define a identidade étnica como um componente da identidade social, tratando-se daquela parte do autoconceito de um indivíduo que deriva de sua consciência da existência e participação enquanto membro de um grupo social (ou grupos) juntamente com o valor e o significado emocional destinados a tal participação.

Elaboramos a compreensão de grupo social por uma coletividade de pessoas diferenciada de, pelo menos, outro grupo em decorrência de práticas culturais e modos de vida próprios. Os integrantes do grupo identificam-se uns com os outros, partilhando crenças, hábitos, costumes e representações, o que se traduz no senso de pertencimento ao grupo social em questão.

É o grupo social que dá ao ator social um senso de identidade. Partimos de uma concepção dialógica de identidade, na qual o negro a constitui por meio das trocas e das relações estabelecidas com seu grupo racial e também com o *outro*, o branco. Por meio das trocas sociais e das representações partilhadas os sujeitos elaboram seu autorreconhecimento e o reconhecimento do outro (BERNARDINO, 2002).

Porém, mais que o reconhecimento, a discussão da identidade racial posta pelas ações afirmativas põe em pauta a necessidade da afirmação, ou de uma identidade negra positivada.

Os estudos sobre representações sociais que perpassam questões referentes ao racismo têm situado a ocorrência deste fenômeno como decorrência da instauração de uma alteridade radical, fruto da fenda social existente entre brancos e negros (JODELET, 2001). Dessa forma, é dada a dificuldade dos negros de estabelecer uma identidade negra positiva. Uma vez que o negro é socialmente construído como o *outro*, no qual são projetados elementos negativos. Trata-se de um processo que se dá no nível da intersubjetividade, campo onde afloram as representações sociais. É na dinâmica *eu X outro*, das relações sociais, que emergem representações situando identidade e alteridade.

Dentro de qualquer cultura há pontos de tensão e de fratura e é ao redor desses pontos de clivagem no sistema representacional duma cultura que as novas representações emergem. Onde há falta de sentido, o não-familiar aparece. Como diz Jodelet (2001), da mesma forma como a natureza não aprecia o vácuo, também a cultura não suporta a ausência de sentido, engendrando elaborações representacionais para familiarizar o não-familiar, e assim, restabelecer um sentido de estabilidade. Para o grupo dominante branco, o negro constitui um sujeito cujas características físicas e culturais fogem daquilo que “deveriam” ser, uma vez que diferem enormemente da “norma” branca. Assim, com o intuito de “familiarizar” a não-familiaridade negra, o grupo hegemônico tece representações sociais que, de um lado, desqualificam o negro, e de outro buscam assimilá-lo, o que pode levar os negros a representarem-se e identificarem-se como brancos para serem socialmente aceitos.

Pode-se dizer que o negro brasileiro encontra-se numa situação de clivagem social e simbólica. Apesar do fato desta ocorrência não ser suportada por meios oficiais explícitos, verifica-se que os negros encontram-se à margem da sociedade, num processo de prejuízo social. Os indicadores sociais (HENRIQUES, 2001) sobre a

população negra demonstram este quadro de privação de direitos básicos, o qual se apóia em princípios e representações racistas difundidos desde a era colonial.

Oliveira (2004) aponta que, apesar de toda variedade e diversidade de povos africanos, é possível afirmar que entre eles existem características culturais comuns, além de uma história marcada pelo tráfico negreiro e pelo colonialismo. Segundo a autora, a esta unidade cultural subjacente, dá-se o nome de negritude, personalidade africana ou africanidade.

De acordo com Silva (2009), a negritude é fruto da experiência de descobrir-se negro, no confronto com os povos europeus brancos, na desqualificação e opressão dos traficantes e senhores de escravizados. Negritude, portanto, é o termo utilizado pelo movimento negro brasileiro para salientar a ascendência africana, as heranças deixadas pelos escravizados, assim como para identificar os negros que admitem como proeminente sua ascendência africana e a valorizam. É, portanto, um conceito intimamente relacionado à identidade etnicorracial negra.

Como aponta Bernd (1987), refletir sobre os caminhos da negritude se faz importante, pois enquanto

“(...) permanecer no nível dos signos, isto é, se resumir a combater os signos do poder branco, não haverá um real enfrentamento do problema. É necessário chegar à estrutura profunda: lá onde os estereótipos se constroem como causa e consequência de preconceito”
(p.33).

Assim, o próprio negro constitui o terreno mais importante para se plantar e fecundar a semente da resignificação, por meio da negritude. Sentir-se negro, assumir-

se como tal, valorizar sua ancestralidade africana, são atitudes essenciais para a promoção da ressignificação e da alteração do imaginário social sobre ser negro.

De acordo com Moscovici (2004) as representações sociais emergem a partir desses pontos duradouros de conflito, dentro das estruturas representacionais da própria cultura, por exemplo, na tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos “direitos do homem”, e sua negação a grupos sociais específicos dentro da sociedade, como é o caso dos negros.

Representações são construções sempre ligadas ao lugar a partir do qual os sujeitos representam, estando, portanto intimamente determinadas por identidades, interesses e lugares sociais (GUARESCHI, 1999). Sem a diferença do mundo externo não se produzem os parâmetros que possibilitam ao *eu* a construção de seu próprio sentido, não apenas em termos de existência, mas principalmente de identidade. A identidade do interno sempre emerge em relação à identidade do externo. Para ser o portador de uma identidade, o sujeito precisa reconhecer aquilo que ele não é, e mais do que isso, estabelecer uma relação com aquilo que não é.

Contudo, conforme Moscovici (2004), o medo do que é estranho está profundamente arraigado. Isso se deve ao fato de que a ameaça de perder os marcos referenciais, de perder contato com o que propicia um sentido de continuidade, de compreensão mútua, é uma ameaça insuportável. E quando a alteridade é jogada sobre nós, na forma de algo que “não é exatamente” como deveria ser, nós, instintivamente, a rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida.

Visando defender-se da ameaça da negritude, o grupo dominante branco elabora representações e práticas para “conter” a ameaça do *outro*, o negro. Assim são produzidas representações pejorativas que são difundidas e veiculadas no e pelo grupo social dominante. Conforme demonstra André (2007b), cerca de 50 milhões de

africanos foram trazidos ao Brasil durante mais de 300 anos de escravidão, advindos principalmente das possessões portuguesas de Angola, Moçambique, Cabo Verde e Guiné Bissau. Esses povos foram os primeiros a receber a nomeação de “negros inferiores”. As construções a partir de tais ideias acerca do negro conferiram-lhe uma posição ideologicamente constituída de estereótipos, tais como os descritos a seguir:

- O negro é um ser inferior - intelectual, emocional e socialmente;
- O negro representa: falta de moralidade, signo de morte e corrupção; em contrapartida, o branco, signo de vida e de pureza.
- O negro não é civilizado.
- O negro é propenso a ser criminoso.

As representações sociais emergem, portanto, não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade que é uma das maneiras como as representações expressam seu valor simbólico (DUVEEN, 2004, p. 21).

De acordo com Jodelet (2001), o mesmo, “ego”, e o outro, “alter”, só podem opor-se no quadro de um “nós”. O outro, como “não-eu”, “não-nós”, deve ser afastado ou tornar-se estranho pelas características opostas àquelas que exprimem o que é próprio da identidade. O trabalho da elaboração da diferença é orientado para o interior do grupo em termos de proteção; para o exterior, em termos de tipificação desvalorizante e estereotipada do diferente (JODELET, 2001). A alteridade é um duplo processo de construção e de exclusão social que, indissolivelmente ligados como os dois lados da mesma moeda, mantêm sua unidade por meio de um sistema de representações. Assim, a perspectiva aberta pela abordagem das representações sociais

fornece os meios para se levar em consideração as dimensões simbólicas subjacentes a toda relação com a alteridade.

Em relação às exclusões socialmente produzidas, Jodelet (2001) entende que a Psicologia Social procura mostrar como as dimensões simbólicas e das ideias, os processos cognitivos e psicológicos implicados nas relações sociais, afetam o vínculo social e fazem passar de um estado de exclusão a um estado de diferença e alteridade.

A passagem do próximo ao alter implica o social, por meio da pertença ao grupo que é o palco dos processos simbólicos e práticos da transformação em alteridade. Para entender a elaboração da diferença em alteridade convém voltar-se para as relações sociais engendradas pela organização e funcionamento social, mostrando que a produção da alteridade associa, num mesmo movimento, uma construção e uma exclusão. Levando-se em conta os processos, práticos e simbólicos, de marginalização torna-se possível estudar a alteridade como forma específica de relação social, superando a sua definição puramente negativa de que o outro não é o mesmo.

Uma distinção entre as formas de sociabilidade correspondentes a uma fusão parcial em um “nós”, e as relacionadas a uma posição parcial entre um “eu” e um “próximo”, permite compreender a variedade de manifestações concretas que as relações com os outros assumem na realidade social. Colocar em perspectiva as relações com o outro, a pertença social e a sua tradução nas manifestações concretas da vida e da produção social abre caminho para a aproximação à alteridade radical. Esta última terá sua expressão ideal-típica e extrema no racismo, considerado um “fenômeno total”, na medida em que se constrói ao mesmo tempo nas práticas e discursos, supondo representações, teorização e organização dos afetos. No quadro das práticas perfazem-se as diferentes formas de violência, desprezo, intolerância, humilhação, exclusão; os discursos veiculam representações e teorias (JODELET, 2001).

Essas representações caracterizam-se por serem elaborações intelectuais de um fantasma de inspeção, sondagem e vigília. Articuladas em torno das marcas da diferença, elas estariam constantemente retomando a necessidade de purificar o corpo social, proteger a identidade de si e do nós de toda promiscuidade, de toda mestiçagem tidas como risco de invasão. As teorias, por sua vez, seriam “racionalizadas” por intelectuais. Essas representações e teorias organizam os afetos cuja forma obsessiva e irracional conduz à elaboração de estereótipos que definem tanto os alvos quanto os portadores do racismo. Tal combinação de práticas, discursos, representações, estereótipos afetivos vai explicar ao mesmo tempo a formação de uma “comunidade de racistas” entre os quais existem laços de imitação, e da pressão que leva as vítimas do racismo a se aperceberem como comunidade (JODELET, 2001).

A análise de Jodelet (2001) permite pôr em evidência a parte que cabe às representações na construção do fenômeno racista e esclarecer seu papel na produção da alteridade e da identidade. Esse papel é explicitado pela análise das formas específicas do racismo correspondentes a épocas ou conjunturas sociopolíticas distintas. Opõe-se, de um lado, um “racismo auto-referencial”, cujos termos estabelecem a superioridade hierárquica do racista – que é detentor de poder, e de outro um “racismo heterorreferencial” ou “heterofóbico”, que imputa às características da vítima a alocação num lugar de inferioridade. Essas construções traduzem-se em formas de relação social marcadas seja pela exclusão – que pode ir até o extermínio numa perspectiva de proteção contra a “contaminação”; de purificação – seja pela opressão, a exploração, numa perspectiva de inserção hierarquizada e subordinação social. Observa-se, assim, a propósito de formulações variadas da alteridade radical instituída pelo racismo, que representações e práticas encontram-se estreitamente associadas.

Todas as coisas, tópicos ou pessoas banidas ou remotas, todos os que foram exilados das fronteiras concretas do nosso universo possuem características imaginárias; e pré-ocupam e incomodam exatamente porque estão aqui sem estar aqui; eles são percebidos, sem serem percebidos. Sua irrealdade torna-se evidente quando se está em sua presença, quando a sua realidade é imposta sobre nós. Então, algo que nós pensávamos como imaginação, torna-se realidade diante de nossos próprios olhos; nós podemos ver e tocar algo antes intangível.

Temos, a partir da análise delineada anteriormente, a hipótese de que a invisibilidade do sujeito negro na sociedade brasileira ganha novas formas quando é implantado um sistema de reserva de vagas para indivíduos negros na educação superior pública. É, então, que se passa a enxergar o indivíduo negro. A alteridade negra é posta, de forma escancarada, sobre os privilégios do grupo dominante. É neste contexto que todo o passado histórico revela-se ainda atual. A pretensa harmonia representada na ideia de democracia racial é denunciada. Configura-se a discussão de forma desnuda: no debate aberto, com suas contradições à flor da pele (FERREIRA e MATTOS, 2007). Uns reivindicam a garantia de seus direitos e outros a garantia da permanência de seus privilégios, sob a forma abstrata da meritocracia.

Tanto o negro quanto a mulher foram, historicamente, construídos por representações marcadas pela violência simbólica e por um conjunto de exclusões. Mas, ambos (e certamente a mulher negra com mais esforço) lutaram, e lutam para não serem reduzidos a essas representações. Produzir contra-representações, *outras* representações, que não reduzam a objetividade da condição negra e feminina às tentativas de lhe construir enquanto negatividade tem sido parte da luta dos movimentos sociais dos negros e do movimento de mulheres. Nestes casos, é preciso manter a distinção entre a representação e o objeto, porque é na pluralidade dos processos representacionais que

reside a possibilidade de manter o objeto aberto para as tentativas constantes de (re) significação que lhe são dirigidas. E, é neste campo que se fazem necessárias a atuação do psicólogo social e a realização de estudos como o presente.

A implantação dos Programas de Ações Afirmativas acena com a possibilidade de superação da exclusão resultante das práticas racistas vigentes na sociedade brasileira. Entende-se que um dos principais campos de atuação dessas políticas é, justamente, a produção de contra-representações que ressignifiquem “ser negro”, atribuindo sentidos positivos à negritude

Sendo assim, este estudo adentra a pesquisa sobre as políticas afirmativas para a população negra, buscando apreender se este horizonte tem sido vislumbrado e quais têm sido as repercussões dessa circunstância para a identidade do negro.

2.5. Representações sociais e ações afirmativas

Diante do debate que se tem observado nas universidades públicas acerca da política de ações afirmativas, particularmente das cotas ou reserva de vagas, vários estudos têm sido produzidos visando esclarecer o quadro em que afloram as representações sobre os programas afirmativos, bem como refletir sobre o modo como tais programas são apreendidos e interpretados pelos distintos grupos sociais.

As ações afirmativas são políticas que acenam com a possibilidade de combate às práticas racistas e discriminatórias, que segregam os negros destituindo-os do gozo da plena cidadania. São, assim, políticas que pretendem promover a ressignificação de ser negro, a partir da perspectiva da negritude.

Munanga (1988) registrou o levantamento de três objetivos mais importantes, em relação à busca e fortalecimento da negritude, sintetizados como: “(...) a questão da

identidade; a luta pela emancipação e o repúdio ao ódio, significando a busca de diálogo com outras culturas” (p. 43-49).

Entende-se, portanto, que as ações afirmativas para negros, no ensino superior, estão alicerçadas sobre este tripé, lutando pela emancipação socioeconômica, por meio da formação de profissionais capacitados para ocupar boas posições no mercado de trabalho e, sobretudo, cargos decisórios; pela promoção de diálogo entre diferentes culturas, inserindo os negros num contexto onde antes eles estavam ausentes e, portanto, não participavam das trocas e relações; e, por fim, possibilitando o fortalecimento da identidade etnicorracial negra, por meio da formação de novos *quilombos* (movimentos de valorização e de resistência da cultura negra).

Ferreira e Mattos (2007) buscaram desvelar o modo como o sistema de cotas é representado nos artigos e matérias publicadas pela imprensa escrita, caracterizando o discurso produzido em relação a este mecanismo de ação afirmativa, com base tanto nos argumentos favoráveis a implantação deste sistema quanto em argumentos contrários. Os autores verificaram a concentração de argumentos com base em seis esferas: ético/jurídica, étnica, político/assistencial, ideológica, pedagógica e das relações raciais. A primeira esfera do campo de discussões abrange a interface entre afrodescendentes e brancos, principalmente no que diz respeito à dialética diferença/igualdade. Além dessa interface ética, tal esfera está permeada por discussões de âmbito jurídico, em especial sobre o “princípio de igualdade” em um Estado Democrático de Direito. A esfera étnica, por sua vez, está radicada na discussão acerca do critério utilizado para se estabelecer quem é afrodescendente em um país como o Brasil, calcado na miscigenação. Assim, os indivíduos que se apresentam contra as cotas aludem à sua impossibilidade de operacionalização em virtude da ausência de um critério “científico” para se determinar, sem brecha para fraudes, quem é realmente negro no Brasil. Já na esfera

político/assistencial, o debate irrompe a discussão sobre políticas universalistas *versus* políticas específicas. Assim, são discutidas diversas formas e estratégias públicas, em curto, médio e longo prazos, cuja finalidade é proporcionar a democratização do ingresso no ensino superior. A esfera ideológica de debate, na acepção aqui adotada, discute o critério do “mérito pessoal” como inerente ao ingresso dos alunos nas universidades via vestibular. Os autores citaram uma reportagem da revista *Época* que registra uma situação emblemática. São comparadas duas estudantes que cursaram a mesma escola particular do Rio de Janeiro, porém, uma era negra e a outra branca. A estudante negra tirou uma pontuação muito inferior à da branca, mas foi aprovada, ao contrário da branca. Assim, muitas reportagens refutam o sistema de cotas, pois o mesmo interfere nesse critério considerado inalienável e consideram, ainda, que qualquer critério que interfira no mérito pessoal estará cometendo factível injustiça.

Para Ferreira e Mattos (2007) as consequências educacionais geradas pela inserção dos alunos afrodescendentes cotistas nas universidades públicas permeiam a esfera pedagógica do debate. Em seu interior, estão ideias de que a referida inserção traria uma queda na qualidade do ensino nessas instituições, seja porque os universitários negros possuiriam maior dificuldade de aprendizagem devido à acumulação de *déficits* provenientes do ensino médio e fundamental, seja porque a medida poderia gerar maior evasão escolar, ou mesmo, em opinião mais veemente, ocorreria uma inevitável aprovação compulsiva desses alunos, mesmo que eles não apresentem o grau de competência habitualmente exigido.

Fala-se até em uma “inevitável” aprovação compulsória, na medida em que essas ações estão sendo motivadas pela política de grupos militantes e que o próximo e inevitável passo seria pressionar os professores para que aprovassem tais alunos

“carentes” ou “coloridos”, embora sem atender aos níveis habituais de competência (LAGE, 2002).

Ainda segundo Ferreira e Mattos (2007), no âmbito da esfera das relações raciais, observa-se a discussão sobre as modificações nas relações raciais entre negros e brancos que decorrem do sistema de cotas. Nessas relações, a repercussão ética apresenta-se como um dos motivos para alguns afirmarem que esta política seria prejudicial e, portanto, justificarem a anulação das cotas, mas outros consideram-na positiva, tendo em vista o fato de que ela favorece o rompimento com a falácia da democracia racial, presente na formação histórica do Brasil. Por fim, os autores concluíram que o debate sobre as cotas e a questão da subjetividade do afrodescendente nele implicado, em meio à complexidade das discussões nas diversas esferas mencionadas, parece estar movido pela contradição entre os argumentos a favor e contra o sistema de cotas.

Observamos, assim, que o debate sobre as questões raciais no Brasil revela-se ainda atual. Não mais silêncio. A pretensa harmonia representada na idéia de democracia racial é denunciada. Configura-se a discussão de forma desnuda: no debate aberto, com as contradições evidenciadas.

Naiff, Naiff e Souza (2009) realizaram um estudo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), consultando os alunos sobre a implantação de um programa de ação afirmativa para estudantes negros naquela universidade. Neste estudo, foram entrevistados 100 estudantes de cursos de licenciatura. Os autores pediam aos participantes que expressassem, espontaneamente, cinco termos que lhes viessem à lembrança de forma imediata à apresentação do termo indutor “Cotas para negros e pardos na universidade pública”. Posteriormente, solicitavam que eles hierarquizassem, por ordem de importância as mesmas cinco palavras ditas anteriormente. As respostas

foram analisadas com o recurso do programa de computador EVOC, cuja lógica procura combinar a frequência com que as palavras e expressões estão emitidas pelos sujeitos com a ordem em que cada sujeito as evoca, permitindo avaliar quais os elementos das representações sociais são presentes de forma mais central na produção discursiva dos sujeitos. Na amostra estudada, 68% dos entrevistados mostraram-se contrários à implantação da política de cotas para ingresso de alunos negros na universidade pública.

A análise das evocações apontou para um provável núcleo central da representação social das cotas para negros e pardos na universidade pública estruturado em torno de elementos justificadores de sua implantação, amplamente divulgados pela proposta, quais sejam: a possibilidade de combate ao racismo e ao preconceito historicamente presentes em nossa sociedade, associados a uma desigualdade social advinda dessa realidade. Entretanto, corroborando o posicionamento do grupo majoritariamente contrário à implantação da proposta, foram observadas representações na primeira periferia (termos tardiamente evocados, mas em alta frequência) refletindo a noção de que o processo é injusto, porque expressa muito mais uma educação deficiente nos níveis fundamentais e médios, do que dimensões racializadas das relações sociais. Em relação aos alunos que se autoidentificaram como negros e pardos, pôde-se perceber que a representação do processo como injusto deixa de ser periférico e passa a ser constituinte de um possível núcleo central.

Menin *et al.* (2008) realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi investigar as representações que estudantes universitários faziam em relação a políticas de cotas para negros na universidade. Os autores pretendiam analisar se as atitudes e representações dos estudantes universitários modificavam em função de diferentes tipos de políticas: cotas “duras”, cotas “simples”, cursinho pré-vestibular e “mérito”, tomando como referência três públicos-alvo distintos a que podem ser destinadas: negros,

afrodescendentes e estudantes de escolas públicas. Buscaram analisar também as possíveis diferenças de representações e atitudes entre alunos negros e não-negros de diferentes níveis socioeconômicos. Esta pesquisa foi realizada na Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP – Presidente Prudente, SP, no decorrer de 2005. Foram sujeitos da pesquisa 403 alunos dos diferentes cursos existentes na Faculdade em questão.

Foram utilizados 12 modelos de questionários, compostos, em sua maioria, de questões na forma de escalas de nove pontos, que se destinaram a três públicos-alvo: negros, afrodescendentes e estudantes de escolas públicas (ou alunos pobres) e que apresentaram proposições de quatro tipos de políticas para o ingresso a universidade: 1.cotas “duras”, nas quais se apresentou a situação de reserva de uma porcentagem de vagas no vestibular aos negros que não seriam ocupadas por não-negros caso não fossem preenchidas pelos primeiros; 2.cotas “simples”, nas quais uma porcentagem de vagas seria reservada aos negros e, caso não preenchida, poderia ser repassada aos não-negros; 3.cursinho pré-vestibular, no qual seria oferecido um cursinho pré-vestibular específico aos alunos negros, e 4. “mérito”, no qual não haverá nenhuma política afirmativa para o ingresso na universidade, sendo apenas mensurado o mérito – desempenho no exame - de cada aluno no vestibular.

Os resultados alcançados com esta pesquisa aproximam-se, sob vários aspectos, de resultados das pesquisas já realizadas no Brasil sobre cotas para negros na universidade brasileira. As autoras destacam os pontos considerados mais relevantes de seus resultados. Um primeiro ponto refere-se ao reconhecimento da discriminação dos pobres e a negação da discriminação ou racismo contra os negros no país, de modo que os autores argumentam que o “mito da democracia racial” constitui um forte elemento na representação e negação do preconceito racial. O segundo ponto está pautado na

rejeição às políticas relacionadas às cotas que foram percebidas como mais ameaçadoras do que aquelas referentes ao mérito e cursinho. Confirmam-se, portanto, pesquisas realizadas no Brasil que mostram representações positivas em relação aos cursinhos para alunos negros ou carentes, como forma de ação positiva, e resistências e representações negativas à política de reservas de vagas em cotas. A respeito do sucesso ou insucesso dos alunos cotistas, as respostas variaram mostrando que os alunos de menor renda salarial e negros acreditam mais no sucesso dos beneficiários das políticas de cotas. Curiosamente, os alunos negros de faixa salarial maior foram os mais cépticos em relação à capacidade dos beneficiários das medidas. As autoras interpretam este fato como evidência do fenômeno de “branqueamento”, em que os negros passam a se identificar com uma ideologia dos brancos. A agressividade de medidas positivas que favorecem a pertinência dos indivíduos a um grupo específico, tende a produzir efeitos perversos, pois estigmatiza esse grupo beneficiário da medida, ao mesmo tempo em que produz a rejeição da mesma. Os resultados relativos às consequências positivas das medidas afirmativas e à favorabilidade de suas respectivas implantações aproximam-se das pesquisas realizadas no Brasil em que os estudantes, na maioria, são mais favoráveis às políticas mais brandas e universalistas. Há uma maior favorabilidade à política de cotas quando se tem como beneficiários os alunos de escolas públicas.

Em síntese, é possível afirmar que a Teoria das Representações Sociais constitui-se um referencial fértil para a análise e interpretações de fenômenos socialmente relevantes e atuais, como as relações raciais e as ações afirmativas, fornecendo ferramentas que possibilitam abordar e desenvolver os mecanismos implicados.

CAPÍTULO 3

AÇÕES AFIRMATIVAS:

REDISCUTINDO A PARTICIPAÇÃO DO NEGRO NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO

Neste capítulo, buscamos refletir sobre as possibilidades de superação da condição dos negros na sociedade, que se abrem por meio da implantação de programas de ações afirmativas no ensino superior. Centramos nossos esforços na análise dos projetos e desenhos de programas afirmativos aplicados no ensino superior público. Selecionamos, intencionalmente, quatro programas: o da UERJ, o da UNEB, o da UnB e, por fim, o da UFSCar, porque eles constituem uma amostra bastante significativa dos PAAs implantados, em termos de pioneirismo e consolidação na implantação de políticas afirmativas para a população negra, bem como pela relevância que lhes é conferida em âmbito nacional.

Damos especial ênfase ao PAA da UFSCar – campo empírico desta pesquisa –, devido à sua recente implantação e por ter tomado as experiências prévias destes outros programas como base para sua estruturação e operacionalização. No tópico de análise desse programa, incluímos relatos de quatro entrevistas que foram realizadas com três integrantes da comissão de elaboração do PAA-UFSCar – sendo uma delas a atual coordenadora do Programa (de 2008 a 2011) – e uma entrevista com uma assessora do PAA.

Ao contrário do que ocorreu nos Estados Unidos, no Brasil os afrodescendentes foram um dos últimos grupos a receber o benefício de políticas afirmativas. Mesmo assim, foi neste momento que as ações afirmativas passaram a ter seus princípios questionados, e o debate sobre elas ganhou novos contornos.

De acordo com Gomes,

Inicialmente, as Ações Afirmativas se definiam como um mero “encorajamento” por parte do Estado a que as pessoas com poder decisório nas áreas pública e privada levassem em consideração, nas suas decisões relativas a temas sensíveis como o acesso à educação e ao mercado de trabalho, fatores até então tidos como formalmente irrelevantes pela grande maioria dos responsáveis políticos e empresariais, quais sejam, a raça, a cor, o sexo e a origem nacional das pessoas. Tal encorajamento tinha por meta, tanto quanto possível, ver concretizado o ideal de que tanto as escolas quanto as empresas refletissem em sua composição a representação de cada grupo na sociedade ou no respectivo mercado de trabalho. (Gomes, 2003, p.26-27)

As principais políticas para pretos, pardos e indígenas foram as cotas raciais nas instituições de ensino superior. Elas são, sobretudo, conquista do movimento negro, e provocaram um acalorado debate sobre a meritocracia nos sistemas de seleção das universidades brasileiras. A polêmica ocasionada pelo tema levantou a questão sobre o mérito de ingresso nas instituições de ensino superior, sobretudo, quando se considera que as condições entre os candidatos são tão adversas.

Iniciamos, assim, nossas reflexões pelo pressuposto de que é a partir das reivindicações do movimento negro por melhores condições de vida para a população negra, que se torna pauta do dia a falta de acesso desses sujeitos sociais aos direitos sociais básicos.

Gonçalves e Silva (2000) citam que é já a partir do século XX que o movimento negro passa a articular-se em torno das próprias organizações, as entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era “(...) aumentar sua capacidade de ação na sociedade

para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra” (p.139).

Esses autores defendem que a escassez de oportunidades a que a população negra foi submetida, levou o movimento negro do início do século XX a assumir a responsabilidade da educação das crianças, jovens e adultos negros. Portanto, tem-se que até o final dos anos 20 o movimento negro atua sem a tutela do Estado, a partir de iniciativas próprias. À medida que se aproxima a metade do século, o movimento negro tornou-se se mais articulado na esfera nacional e menos na regional, no compasso em que se consolidava o Estado Nacional. A década de 1950 significou o estabelecimento de alianças com setores progressistas da sociedade, visando-se romper com o isolamento do movimento negro. Com o passar do tempo, as exigências acerca da educação para a população negra começaram a visar patamares outros. Neste momento já não se reivindicava unicamente o acesso ao ensino fundamental, pleiteava-se também os ensinos superior e médio (GONÇALVES e SILVA, 2000).

De acordo com Contins e Sant’anna (1996),

Uma primeira grande dificuldade para a efetivação do princípio da ação afirmativa no Brasil reside no fato de contrariamente à experiência dos EUA não haver existido na história recente do país uma prática legal de discriminação racial. Pode-se dizer que praticamente desde 1888 a lei não distingue brancos de negros. Essa situação é bastante diferente do caso americano onde a abolição da escravatura (1863) não significou o fim de um sistema jurídico de segregação racial o qual somente será derrubado na década de 60 (CONTINS e SANT’ANNA, 1966, P.215).

A constatação da inexistência de prescrição legal não implica, obviamente, a ausência de conflito racial e mesmo de discriminação de fato. No entanto, uma vez que o Estado não a sanciona fica bem mais difícil a cobrança de responsabilidade. Como agravante que a ideologia oficial vende a imagem da prevalência entre nós de uma harmonia racial.

É preciso ainda considerar um segundo problema para a implantação de políticas afirmativas: a controvérsia no seio do próprio movimento negro quanto à validade e oportunidade dessas ações.

Na década de 70 com o chamado ressurgimento do movimento negro no Brasil as organizações que discutem a questão racial desenvolveram um trabalho significativo pondo em exposição as desigualdades existentes entre brancos e negros. Passeatas, debates, palestras e outras formas de manifestação fizeram parte desse processo de conscientização da sociedade para este problema e da busca de um maior espaço do negro na sociedade brasileira. Entretanto, propostas mais eficazes que atendessem a população negra se deram, na maioria das vezes, de forma tímida e desarticulada e sua implantação muitas vezes não se efetivou (CONTINS e SANT'ANNA, 1996, P.216).

A partir deste dado o movimento negro irrompeu a década de 1990 buscando reformular a sua prática. Setores deste movimento concluíram que para que ele continuasse avançando, era necessário refletir, propor, realizar e garantir a realização de políticas públicas governamentais ou não que atendessem a população negra. Neste sentido posições contra e a favor de ação afirmativa, ação compensatória, política de cotas e discriminação positiva integraram e ainda integram uma discussão atual e

revitalizada no centro do movimento negro. Estes debates consideram a conjuntura internacional e nacional, a situação da população negra brasileira, os mecanismos de discriminação e a política da democracia racial, para avaliar a eficácia da ação afirmativa como instrumento de combate à discriminação racial.

Diante desses e de outros problemas, surgem no Brasil iniciativas não governamentais que reivindicam o caráter de ação afirmativa para os seus projetos. Fazem suas experiências e forçam o debate. Verifica-se ainda a existência de um número razoável de projetos de lei de explícita inspiração antidiscriminatória. Neste sentido, fazemos menção aos textos incluídos nos volumes intitulados “Combate ao Racismo”, de 1983/84, coletânea organizada pelo, então deputado federal, Abdias do Nascimento. Nesses documentos, além de inúmeros projetos referentes à punição da discriminação racial e à alteração de currículos, incluem-se várias formulações jurídicas, explicitamente ligadas à ação afirmativa. Dentre estas pode-se citar a proposição de reserva de vagas no mercado de trabalho (40% do total) para negros; a oferta de bolsas de estudos universitários para negros, a instituição de meios concretos que garantissem o ingresso de negros no Instituto Rio Branco e outros. Cabe ainda a referência à discussão acerca de um projeto de lei na alçada da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro assinado por Carlos Minc, em 1993. Este pré-projeto dispunha sobre a instituição de cota mínima (primeiro de dez, depois de vinte por cento) para grupos etnicorraciais socialmente discriminados, em instituições de ensino superior, como negros e índios. O texto relativo a esta iniciativa circulou por várias instâncias do movimento negro, gerando debates e posturas tanto favoráveis como desfavoráveis. Em 1993, o então deputado federal Florestan Fernandes (PT/SP) apresentou um Projeto de Emenda Constitucional para que fossem concedidas bolsas de estudos para crianças, jovens e adultos negros. No mesmo ano a senadora Benedita da Silva apresentou dois

projetos de lei com o formato de cotas etnicorraciais. Um definia cotas de 10% para estudantes negros e índios em instituições de ensino superior; e o outro a inclusão de um mínimo de 40% de artistas e profissionais negros nas produções das emissoras de televisão, filmes e peças publicitárias (CONTINS e SANT'ANNA, 1996).

Tomou forma, portanto, o discurso em prol de mecanismos para a garantia do acesso de negros ao ensino superior, ao mercado de trabalho, à política, tais como os PAAs no ensino superior. A discussão articulava-se em torno da necessidade de alterar o quadro de marginalidade a que foram submetidos os negros enquanto escravos e, principalmente, depois de libertos. As representações que inferiorizam o negro não foram forjadas de maneira acidental. Eram criações veiculadas de maneira a articular a dualidade simbólica hierárquica, branco-superior e negro-inferior, tão arraigada em nossa sociedade.

Neste contexto, discute-se a implantação dos PAAs como política de construção de contra-representações, medida essencial para a ressignificação da negritude.

As AAs nas universidades brasileiras são políticas recentes e estão sendo implantadas a partir de iniciativas independentes vindas, em grande parte de resoluções dos órgãos deliberativos das próprias instituições de ensino ou de leis estaduais. Este fato tem propiciado uma grande diversidade de formatos, fazendo com que praticamente cada instituição adote um critério diferente.

3.1. Ação afirmativa e política educacional

A discussão sobre as questões etnicorraciais tem sido tratada pelo Ministério da Educação (MEC) sob o “guarda-chuva” do tema da diversidade, que reúne as demandas de vários grupos étnicos, raciais e culturais, o que implica no diálogo com movimentos sociais bastante plurais. Assim, verifica-se nos últimos anos a articulação estrutural e

política do MEC, com vistas à necessidade de ação descentralizada para trabalhar com a multiplicidade envolvida no tema da diversidade.

Em 2004, foi criada uma secretaria específica para tratar da temática, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Nela estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, e diversidade etnicorracial, temas antes distribuídos em outras secretarias. O objetivo da Secad é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

Nessa perspectiva, foram criadas câmaras temáticas, cuja função seria a de articular as ações das várias secretarias por meio da realização de reuniões periódicas entre seus representantes com agendas comuns. Em setembro de 2004, foram estabelecidas nove câmaras por meio de portaria, uma delas abrangendo a “Educação para a Diversidade”, composta por representantes da Secad (secretaria coordenadora), Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria da Educação Superior (SESU), Secretaria de Estado de Trabalho, Emprego e Cidadania (SETEC) e Fundação Joaquim Nabuco.

Também por meio de portarias, foram criadas duas comissões relacionadas à questão da diversidade: a Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos Relacionados aos Afrodescendentes (CADARA), criada em 2003, e a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), em 2004, ambas com as funções de assessorar a Secretaria e o Ministério na formulação de políticas de inclusão social e combate à discriminação étnica e racial nos sistemas de ensino, e de subsidiar ações que

envolvam a adoção de procedimentos relacionados à educação para afrodescendentes e indígenas.

A pauta da diversidade exigia não apenas a descentralização da ação, mas também o diálogo com os distintos segmentos sociais, o que se refletiu na realização de fóruns e seminários estaduais com o objetivo de mobilizar os atores sociais para o desenvolvimento de políticas de inclusão e diversidade, reunindo gestores de sistemas de ensino, autoridades locais, representantes de movimentos e organizações, etc.

Moehlecke (2008) fez o levantamento das políticas da diversidade implantadas pelo MEC no primeiro governo do presidente Lula. A autora identificou 11 ações das secretarias voltadas, especificamente, para a população negra. Dentre elas destaca-se o encaminhamento para apreciação no Congresso Nacional do Projeto de Lei n. 3.627/04, que destinaria um percentual de vagas nas IFEs para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas, e do Projeto de Lei n.7.200/06, que propunha uma reforma para a educação superior brasileira, em que se estabeleceriam, entre outras coisas, políticas de ações afirmativas para negros, indígenas e estudantes de escolas públicas.

Em 20 de Julho de 2010, a lei 12.288 instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, porém, retirou do texto a aplicação de cotas para negros no ensino superior, no mercado de trabalho e na política. Foi aberto o debate acerca dos avanços e retrocessos das lutas em prol da igualdade racial, a partir da implantação do estatuto, cujo texto não contempla na íntegra as reivindicações do movimento negro.

A distribuição das ações que buscam trabalhar a diversidade pelos diferentes níveis de ensino enfatiza um nível específico, o ensino superior. Os programas dirigidos ao acesso ao ensino superior seguem, basicamente, três linhas: programas de concessão de bolsas de estudo e/ou financiamento, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES); programas para o

aperfeiçoamento de estudos, como os cursos pré-vestibulares e o Programa de Tutoria; projetos de destinação de percentual de vagas em instituições de ensino superior públicas, como propõe o PL n. 3.647/04. Com relação à permanência no ensino superior, as ações abrangem, basicamente, a concessão de bolsas vinculadas à participação em programas e projetos que promovem uma reflexão sobre políticas de diversidade, como o Uniafro, Conexões de Saberes e Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES) (MOEHLECKE, 2008).

Em seu estudo, Moehlecke (2008) constatou que se tem atribuído ao termo “diversidade” um conjunto variado de significados não necessariamente idênticos ou complementares. Foram apreendidos pelo menos três sentidos distintos e, por vezes, contraditórios: o de inclusão social, de ações afirmativas e de políticas de diferença. Assim, a autora salientou a relevância de resgatar a distinção feita por William L. Taylor entre os conceitos de ação afirmativa e de política de reparação e redistribuição. A ideia de reparação inclui, necessariamente, como beneficiários das políticas todos os membros do grupo prejudicado. Já a redistribuição pressupõe como critério suficiente a carência socioeconômica dos membros do grupo em questão, independentemente dos motivos da carência.

A ação afirmativa diferencia-se da reparação por considerar que o pertencimento a determinado grupo historicamente discriminado não é suficiente para que alguém seja beneficiado e que devem ser levados em conta também critérios de mérito e qualificação. E diferencia-se das políticas redistributivas por exigir que a carência socioeconômica dos indivíduos seja identificada como consequência de uma discriminação étnica, racial, sexual, ou de gênero. Quanto às “políticas de diferença”, elas distinguem-se das políticas de inclusão social e das ações afirmativas não pela demanda pelo igual reconhecimento do direito das diversas culturas de se expressar e de

atuar na esfera pública, uma reivindicação coletiva. Nas políticas e programas do MEC, a ideia de diferença aparece articulada à valorização da diversidade de povos e culturas presentes em nosso país, contrapondo-se a uma visão homogeneizante da sociedade brasileira (MOEHLECKE, 2002).

Moehlecke (2008) constatou que nos documentos do MEC encontra-se a existência de dois sentidos distintos associados às políticas de diferença. O primeiro sentido parte da constatação genérica de que a humanidade é, em si, diversa, que a natureza é diversa, que as culturas e as pessoas são diversas e que isso deve ser algo valorizado e celebrado. Já o sentido crítico atribuído à diferença tem como preocupação o exame do próprio processo de produção dessa diferença, questionando-se as relações de poder que a permeiam, com o intuito de elevar aquele designado como “outro”, “diferente”, “inferior” à condição de sujeito, por meio da afirmação das identidades específicas desses grupos, como instrumento de luta política.

Portanto, a autora conclui que o MEC realiza as discussões e ações de cunho etnicorracial por meio de mecanismos e estruturas políticas que trabalham primeiramente com o tema amplo da diversidade. As estratégias e ações focam majoritariamente o ensino superior, com parecerias com outras secretarias, tais como a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). As ações afirmativas são tomadas pelo viés de ingresso e permanência de indivíduos de grupos etnicorraciais desfavorecidos na universidade. As experiências implantadas nas instituições de ensino superior são acompanhadas pelas distintas secretarias e é característica importante a participação dos movimentos sociais nas discussões e ações.

3.2. Os programas de ações afirmativas

As políticas de AA são bastante recentes na história da ideologia antirracista. Nos países onde já foram implantadas, elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devido à situação de vítima do racismo e de outras formas de discriminação.

A implantação de PAAs no Brasil é uma política recente, ainda que a discriminação seja tão antiga quanto o próprio país e tão fortemente arraigada que se produzam discursos veiculando uma tal democracia racial, completamente infundada nas práticas cotidianas.

Feres Jr. e Zoninsein (2006), apontam a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial e Intolerância Correlata, realizada em setembro de 2001, em Durban, como crucial para o advento das políticas de AAs no Brasil. A partir de então, foram criadas e implantadas propostas de PAAs nas universidades brasileiras visando reparar os prejuízos históricos a que estiveram e estão submetidos os negros, tanto em termos socioeconômicos e psicológicos, quanto no que tange a tomada de consciência e de valorização de sua cultura e identidade etnicorracial.

Os estudos de Moehlecke, (2004); Silvério (2005), e Rosemberg (s/d) definem os programas de ação afirmativa como:

- Um conjunto de medidas especiais e temporárias para igualar o acesso de grupos usualmente discriminados às mesmas oportunidades de educação, emprego e renda oferecidas aos demais grupos sociais. Trata-se da inserção ou ampliação da participação desses grupos em determinados espaços da vida social nos quais ainda não estão presentes ou estão sub-representados, através da fixação de percentuais, cronogramas e metas de ampliação de sua representatividade em tais espaços.

- Uma ação estratégica para alterar o padrão hegemônico sociorracial das organizações públicas e privadas de uma sociedade, tendo em vista que tais programas incorporam a necessidade de diferenciar o tratamento, como forma de reequilibrar o acesso às oportunidades e combater as desigualdades persistentes.

De acordo com Bernardino (2002) pode-se dizer que no projeto de reestruturação das relações raciais idealizado a partir das ações afirmativas, tomam-se como objetivos: a construção de um grupo social calcado na ideia de raça; conseqüentemente, a construção de uma identidade negra a ser compartilhada pela população preta e parda brasileira; e, finalmente, a superação do mito da democracia racial. O próprio autor esclarece:

As idéias de grupo social e de identidade, que estão em construção por ocasião da discussão sobre políticas afirmativas, são complementares, o que significa dizer que não podemos discutir uma delas sem a outra. Essas noções são indispensáveis para se falar de um reconhecimento positivo do que vem a ser uma pessoa negra. Assim, somente a partir da constituição de um grupo social ou de um senso de pertencimento a um grupo social é que podemos falar de identidade negra no país. Todavia, tanto a construção de um grupo social quanto a construção de uma identidade não se dá no vácuo, se não a partir do diálogo com o outro significativo (BERNARDINO, 2002, p. 264).

Partilhamos da compreensão deste autor de grupo social como uma coletividade de pessoas diferenciada de pelo menos outro grupo em decorrência de práticas culturais e modos de vida próprios. Os integrantes do grupo identificam-se uns com os outros, partilhando crenças, hábitos, costumes e representações, o que se traduz no senso de pertencimento ao grupo social em questão. Logo, o PAA pode constituir-se

no contexto ideal para que se forjem esses grupos sociais e haja a produção de contrarrepresentações que positivem a identidade negra.

É o grupo social que dará ao ator social um senso de identidade. Partimos de uma concepção dialógica de identidade, na qual o indivíduo a constitui por meio das trocas e das relações estabelecidas com seu grupo racial e também com o *outro*, o branco. Por meio das trocas sociais e das representações partilhadas os sujeitos elaboram seu autorreconhecimento e o reconhecimento do outro. Porém, mais que o reconhecimento, a discussão da identidade racial posta pelas ações afirmativas põe em pauta a necessidade da afirmação, ou de uma identidade negra positivada.

Analisamos aqui os quatro programas selecionados, quais sejam o da Uneb, da Uerj, da UnB e da UFSCar. Para a condução das análises, pautamo-nos em materiais publicados acerca dos mesmos (conforme Quadro 1).

Quadro 1: Materiais utilizados para as análises dos Programas da UERJ, UNEB, UnB e UFSCar.

Programa/Universidade	Material Analisado
UERJ	Edital do Vestibular 2008 Lei Estadual Nº4151, de 04 de Setembro de 2003.
UnB	Manual do Cotista Edital nº 4 de 2007 – Vestibular 2008 Proposta de Cotas para Negros (CARVALHO; SEGATO, 2002).
UNEB	Edital N. 002/2007 - Processo Seletivo Vestibular 2008 Resolução N.º 196/2002 – CONSU Resolução N.º 468/2007 – CONSU
UFSCar	Portaria GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007 Resolução CEPE Nº 543, de 28 de junho de 2007 Entrevistas

FONTE: Levantamento documental realizado em maio de 2010 (In: <http://gema.uuperj.br>)

3.3. Projetos revisitados: Uerj, Uneb e UnB

3.3.1. Uerj

A implantação de ações afirmativas no ensino superior pode advir de uma resolução interna, ou seja, de resoluções dos Conselhos Universitários, como foi o caso da UFSCar. Ou pode nascer de uma decisão externa, como Poder Executivo e Assembléias Legislativas, caso da Uerj, primeira grande universidade pública do país a instituir cotas no ensino superior.

A Lei nº 3.524 sobre reserva de vagas nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro para estudantes egressos de escolas públicas e a Lei nº 3.708 sobre cotas para negros e pardos no ingresso das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro foram aprovadas e sancionadas em 2002, entrando em vigor na Uerj a partir do Vestibular de 2003.

De acordo com Rego Barros (2008), a Uerj, em 2003, para adequar-se às exigências das novas leis, executou dois vestibulares distintos: o vestibular estadual com reserva de vagas para afro-descendentes e o outro pelo Sistema de Acompanhamento de Escolas Mantidas pelo Poder Público (SADE) específico para estudantes de escolas públicas. Porém, terminadas as avaliações, a Uerj notificou que tanto candidatos da reserva de vagas para escola pública, como candidatos que se autodeclararam negros e pardos, presentes na lista de aprovados, não haviam atingido a pontuação mínima de 40%. Dessa forma, uma infinidade de candidatos isentos das cotas que tiraram nota maior que aqueles ingressantes pelas ações afirmativas, sentiram-se prejudicados com as novas leis, atacando principalmente a referente ao ingresso de negros e pardos. Situação que acarretou numa série de casos levados à justiça por parte dos “prejudicados”.

Os fatos acima associados ao histórico de uma sociedade racista, que se recusa enquanto racista, marcada ainda pelo mito da democracia racial, fez com que uma nova proposta em relação às Leis de Cotas fosse formulada, a Lei nº 4.151, agora mais centrada na questão socioeconômica. A partir do vestibular de 2004 foi determinado um outro perfil de cotistas por meio da comprovação de um requisito comum: a pobreza.

A Lei Estadual nº 4.151, de 04 de Setembro de 2003, prevê que as universidades públicas estaduais, dentre elas a Uerj, devem estabelecer cotas para ingresso nos seus cursos de graduação a estudantes carentes.

Pelo sistema de cotas, fica reservado, para os candidatos comprovadamente carentes, um percentual mínimo de 45% (quarenta e cinco por cento) das vagas oferecidas pela Uerj, distribuído pelas seguintes categorias de cotas:

- a) 20% (vinte por cento) para estudantes oriundos da rede pública de ensino;
- b) 20% (vinte por cento) para candidatos negros;
- c) 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, ou pessoas nascidas no Brasil pertencentes a povos indígenas. Com a publicação da Lei nº 5.074/2007, foram incluídos ainda neste tipo de cota os filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. O critério para a caracterização do candidato negro é a autodeclaração.

Atualmente, para concorrer às vagas reservadas pelo Sistema de Cotas, o candidato deve atender à condição de carência socioeconômica definida pela análise da renda *per capita* mensal, dentro do valor máximo estipulado pela universidade. A comprovação da condição de carência socioeconômica dar-se-á pela análise da documentação indicada em edital de vestibular.

O estudo de Amadei (2008), uma análise quantitativa dos dados dos ingressantes pelo sistema de cotas na Uerj nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2007, constata a importância de adotar novos caminhos, no sentido de complementar as políticas de AA que existem, para abranger novas demandas ainda não formuladas e, portanto, não atendidas. Para isto os estudos de acompanhamento de trajetórias desses estudantes são de extrema importância. Neste sentido, a autora aponta para o fato de que há uma dificuldade em uma única política de ação afirmativa reduzir desigualdades raciais e sociais como previsto na Lei nº 4.151/2003, tendo em vista, a baixa demanda por vagas dentro dos limites de carência que tem sido estabelecidos.

Em termos percentuais, Amadei (2008) aponta que o quantitativo de cotistas inscritos em relação ao número total de candidatos, foi de 24% em 2004, passando a 9% em 2005, a 10% em 2006 e a 8% em 2007. Sendo que o número de estudantes negros que optaram pela reserva de vagas para negros em relação ao número de inscritos foi de 12% em 2004, 3% em 2005, 3,4 %em 2006 e 2,8 % em 2007. No vestibular de 2010 constatamos que o número de candidadtos inscritos na reserva de vagas para negros de baixa renda foi 3,6%.

A proporção de estudantes matriculados que optaram pela reserva para negros em relação ao número de vagas reservadas a este segmento, também declinou acentuadamente: 84% em 2004, 57% em 2005, 53% em 2006, 38% em 2007. No entanto, como de esperado, grande parte dos estudantes não-cotistas nos referidos anos, eram brancos egressos de escolas particulares, cuja escolaridade dos pais era de nível superior.

Como política de permanência, a Uerj desenvolve o Programa de Iniciação Acadêmica (PROINICIAR) destinado, prioritariamente, aos estudantes que ingressaram pela reserva de vagas. É um Programa coordenado pelo Departamento de Desenvolvimento Acadêmico e Projetos de Inovação (DEAPI) que tem por objetivo garantir não só a permanência destes estudantes, mas também a inserção com sucesso na vida acadêmica, por meio da concessão de bolsa e a oferta de atividades acadêmicas, oficinas e atividades culturais são os instrumentos utilizados pelo Programa para atingir seu objetivo. Dentre os cursos oferecidos constatamos: Introdução ao Ensino Superior, Instrumental de Português e Redação, Introdução à Leitura em Inglês, Estudo Dirigido para Produção de Textos Acadêmicos, Informática- Word avançado e Excel básico, Técnicas de Estudo e Matemática. Dentre das oficinas destacam-se as Artes Corporais

por meio da Capoeira, oficinas de música, informática, entre outras. As inscrições e participação nos cursos instrumentais e nas oficinas não têm cunho obrigatório.

Além das atividades acadêmicas, estes discentes recebem também a Bolsa Permanência, implantada em 2008 conforme a Lei 5.320, auxílio financeiro recebido durante todo o curso universitário do estudante cotista que mantiver a condição de carente.

O DEAPI implantou ainda o PROINICIAR VIRTUAL, espaço virtual de aprendizagem que busca a interação com os cotistas pela via da *internet*.

3.3.2. Uneb

Por decisão do governo do Estado da Bahia, as universidades estaduais daquele estado deveriam adotar Ações Afirmativas (MATTOS, 2003). De conhecimento do histórico da Uneb de alinhamento com o propósito de incentivar e promover a diversificação do acesso ao ensino, o governo solicitou que esta universidade se manifestasse acerca daquela resolução. A Uneb, então, lançou uma proposta de ação afirmativa.

A implantação do sistema de cotas na Uneb ocorreu com uma significativa participação dos diversos atores sociais, a começar pelas observações feitas pelos integrantes do conselho, de que seria necessário que a comunidade negra e suas representações conhecessem profundamente o conteúdo das duas propostas e, por conseguinte, atribuísem críticas e sugestões a fim da promoção das devidas alterações. No dia 18 de julho de 2002, a proposta foi aprovada com 28 votos a favor e três abstenções.

A Uneb foi a primeira instituição de ensino no Norte-Nordeste - e a segunda no país, após a Uerj - a implantar o sistema de cotas para ingresso em seus cursos de

graduação e pós-graduação (40% das vagas são destinadas aos candidatos afrodescendentes, egressos da rede pública de ensino, que optarem pelo sistema). Através da Resolução nº 468/2007 do Conselho Universitário (CONSU), de 16 de agosto de 2007, são reservadas vagas nas seguintes proporções: 40% para candidatos negros e 5% para candidatos indígenas.

O documento intitulado “Programa de Ações Afirmativas: inclusão e igualdade racial na formação de uma nova cultura universitária” apresenta-se como um dos resultados dos trabalhos da Comissão de Políticas de Ações Afirmativas em um espaço acadêmico que já acenava pela democratização e popularização do acesso ao ensino superior de qualidade. Para Pereira (2007), este programa almeja como objetivo principal, implantar na Uneb uma cultura universitária que estenda-se por todas as instâncias e dimensões que singularizam a identidade e normatizam o funcionamento da universidade, seja capaz de reforçar a prática da coexistência democrática e aprofundar a representatividade da sua pluralidade cultural e diversidade etnicorracial.

De acordo com a Resolução 468/2007, a Uneb deveria instituir e implantar, um Programa Permanente de Ações Afirmativas, ao qual caberia organizar-se por meio de projetos e atividades para a garantia, permanência e sucesso dos estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas, primando pela promoção da diversidade e da igualdade etnicorracial em todas as ações desenvolvidas pela Universidade. Uma das frentes específicas desse plano permanente deveria ser o desenvolvimento e implantação de um sistema informatizado de acompanhamento e avaliação da trajetória acadêmica dos estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas.

Conforme assinalado anteriormente, a Uneb já somava um histórico de apoio à afirmação dos atores desfavorecidos, o que tem como principal marca a descentralização e interiorização dos *campi* que conta com apenas quatro departamentos

alojados em Salvador (MATTOS, 2003). A esta pré-condição somaram-se as provocações cotidianas de alguns militantes do movimento negro que compunham os quadros da universidade, sobretudo professores. Não foi difícil às instâncias superiores decisórias da Uneb avaliar como bastante providencial a indicação feita por um vereador da Câmara Municipal de Salvador, e encaminhada ao governo do Estado, para que se adotasse uma reserva de 20% das vagas do vestibular aos candidatos afrodescendentes em todas as universidades estaduais da Bahia. A Uneb foi chamada a manifestar-se sobre tal resolução, o que resultou na proposta de AA daquela universidade.

O processo de adesão tem início com o preenchimento da ficha para o vestibular. Nela o candidato deve se autodeclarar de acordo com as categorias do IBGE. Para os candidatos que se autodeclararam pretos ou pardos, há a possibilidade de optar ou não pelas vagas destinadas aos afrodescendentes.

Em 2008, por resolução do Consu intruduziu-se 5% de reserva de vagas para candidatos indígenas em cursos de graduação e pós-graduação. Além disso, foi substituída a autodeclaração dos candidatos de *afrodescendentes* para *negros*, estabeleceu uma avaliação do programa para o ano de 2013 e conferiu providências para a formação da Coordenação do Programa de Ações Afirmativas. Outra característica da ação afirmativa na Uneb é incluir na mesma reserva de vagas um outro critério de habilitação conjugado com a afrodescendência, qual seja, a obrigatoriedade de o candidato ter cursado o ensino médio em escola pública.

O Afrouneb é um Programa desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia, sob a coordenação do Laboratório de Cultura Negra da Unidade de Santo Antonio de Jesus. A proposta do Programa concorreu a um edital do Mec, intitulado Uniafro, e foi uma das vencedoras. O edital foi construído para atender às necessidades

de financiamento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros das universidades voltados para atividades de implantação das determinações da Lei Federal 10.639-03 e das Diretrizes Curriculares sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Educação das Relações Etnicorraciais, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

O Programa Afrouneb tem construído diversas atividades que, direta ou indiretamente, têm repercutido favoravelmente nos processos de configuração de uma nova cultura universitária no sentido da efetivação das ações afirmativas. Como por exemplo, podemos citar:

a) Grupo de Pesquisa Firmina: Pós-Colonialidade, responsável pelo desenvolvimento de pesquisas sobre as ações afirmativas na Uneb.

b) Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros – AFROUNEB, no Departamento de Ciências Humanas do Campus V – Uneb. Este Núcleo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local do mesmo Departamento, desenvolve atividades de pesquisa sobre memórias de populações negras do Recôncavo Baiano, através do Projeto Negras Lembranças. Desenvolve também atividades de formação e extensão, através do Seminário Permanente de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, bem como realiza, anualmente, a Semana de Consciência Negra, atividade esta herdada de uma tradição do próprio Departamento iniciada em 1994.

c) Projetos de pesquisa: Exemplo: Os impactos de ingresso diferenciado na vida do estudante cotistas, projeto desenvolvido em 2006, numa parceria entre a Uneb, a Universidade Federal de São Carlos - SP e a Fort Valley University – Geórgia/USA; Black Timeline: Linha do Tempo Didática com a História das Populações Negras no Brasil nos Estados Unidos, realizada em 2005 em parceria com a Florida Agricultural and Mechanical University – Flórida/USA.

d) Seminário Internacional: Áfricas – história e historiografia africana. Este Seminário, com 96 horas, foi desenvolvido pelo Cepaia/Uneb, em 2009, com o objetivo e formação complementar para todos os professores da Uneb que, em suas áreas de atuação, trabalham com conteúdos relacionados à África, a saber: História, Letras e Lingüística, Literatura, Geografia, Educação e Artes.

e) Linhas de Pesquisa em Programas de Pós-Graduação relacionadas a temáticas envolvendo populações negras: Processos Civilizatórios – Educação, Memória e pluralidade Cultural, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – Campus I (Salvador); Experiências das Populações Negras na Abolição e Pós-Escavidão, no Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local – Campus V (Santo Antonio e Jesus).

f) Bolsas de Iniciação Científica: Tomando como referência representativa, no ano 2007, das 172 bolsas concedidas no Programa de Iniciação Científica da Uneb, 40 bolsas foram destinadas a estudantes cujos projetos de pesquisa tinham como objeto, questões relacionadas às populações negras, nas diversas áreas do conhecimento. Além disso, por conta da existência do Programa de Ações Afirmativas da Uneb, em 2009, o CNPq concedeu mais de 16 bolsas de Iniciação Científica a serem distribuídas, exclusivamente, para estudantes cotistas (NERY, 2008).

Além disto, nesse ano de 2011, a Uneb lança um curso de graduação inédito, a licenciatura em História e Cultura Brasileira e Africana, com vistas à aplicabilidade da lei 10.639, para a valorização da temática dentro da universidade e na comunidade de forma ampla.

3.3.3. UnB

A UnB, entre 2000 e 2002, realizou vários debates sobre a política de cotas para o ingresso de negros nessa universidade. Em 2001, a UnB reconheceu estatisticamente a desigualdade racial em relação aos estudantes: dos 26 mil estudantes, apenas 2% eram negros. O coletivo EnegreSer, formado por estudantes negros, participou ativamente na luta pelas ações afirmativas, promovendo seminários, debates e eventos que valorizavam a identidade negra e a cultura africana (NERY, 2008).

A UnB foi a primeira federal a instituir o sistema de cotas para estudantes negros, em junho de 2004, após cinco anos de debates. A ação afirmativa fez parte do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da UnB e foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). No primeiro vestibular, o sistema de cotas foi responsável por 18,6% dos candidatos. A eles, foi destinado 20% do total de vagas de cada curso oferecido.

A UnB conta com dois tipos de ação afirmativa para públicos distintos: cotas, com reserva de 20% das vagas para alunos negros e acréscimo de pontos para candidatos oriundos de assentamentos, multiplicando-se 1,2 aos pontos finais dos optantes. As políticas de ação afirmativa direcionadas à população negra têm como objetivo o enfrentamento de um quadro de desigualdades raciais, reconhecido pelo Estado brasileiro e observado na UnB. Para concorrer às vagas reservadas pelo sistema de cotas, os candidatos devem declarar-se pretos ou pardos. Decorridas as provas objetivas e a prova de redação, os candidatos considerados aptos são convocados para entrevista pessoal, com vistas ao preenchimento das vagas destinadas ao Sistema de Cotas para Negros.

Esta sistemática de seleção tem sido alvo de críticas. Recentemente, houve o caso, bastante noticiado pela mídia, dos gêmeos que tiveram suas solicitações de reserva

de vagas avaliadas distintamente. Um dos estudantes teve deferida sua opção pelas cotas para negros, enquanto seu irmão gêmeo teve sua solicitação indeferida. O estudante preterido entrou com recurso por não ter sido considerado apto para concorrer a uma vaga pelo sistema de cotas. A UnB, após reavaliar o caso, acatou o recurso do estudante, que pôde então, concorrer no vestibular pelo sistema de cotas para negros.

Este caso ilustra as dificuldades em que esbarram as políticas de ações afirmativas no momento de definir quem é negro. A este respeito fala Kabengele Munanga:

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro. No contexto atual, no Brasil a questão é problemática, porque, quando se colocam em foco políticas de ações afirmativas – cotas, por exemplo –, o conceito de negro torna-se complexo. Entra em jogo também o conceito de afrodescendente, forjado pelos próprios negros na busca da unidade com os mestiços. Com os estudos da genética, por meio da

biologia molecular, mostrando que muitos brasileiros aparentemente brancos trazem marcadores genéticos africanos, cada um pode se dizer um afro-descendente. Trata-se de uma decisão política (MUNANGA, 2004, p.52).

As dificuldades citadas por Munanga ficam explícitas no momento de se decidir quem está apto a ingressar por um sistema que visa a reversão de desigualdades raciais históricas e promover a afirmação social e política de negras e negros. Uma vez que a Biologia não pode esclarecer essa problemática, por não haver distinções biológicas para as raças, a questão deve-se pautar na afirmação política e identitária.

O Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE) e a reitoria da UnB constantemente demonstram resultados do processo de inclusão racial na universidade. De acordo com um estudo avaliativo realizada no segundo semestre de 2006 e citado por Nery (2008), as estatísticas demonstram que os estudantes cotistas igualam-se ou sobressaem em termos de rendimento acadêmico em qualquer curso da UnB e, quanto à evasão, os estudantes negros apresentam índices 15% inferior aos estudantes brancos, proporcionalmente.

Quanto às políticas de acompanhamento aos estudantes cotistas, logo depois do registro dos alunos na universidade, a UnB traça o perfil socioeconômico dos estudantes. De acordo com a necessidade de cada estudante, há a contemplação com os programas que atendem a estudantes de baixa renda – bolsa alimentação, bolsa livro e bolsa permanência.

Do ponto de vista acadêmico, a UnB dispõe de um acompanhamento chamado Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) que discute com os alunos questões gerais da vida universitária, sejam de ordem acadêmica ou psicopedagógica. O Sou identifica necessidades educativas e pessoais do aluno. Depois disso, o encaminha para

atendimento específico, seja com coordenadores de curso, professores ou instâncias existentes na UnB como o Programa de Apoio a Portadores de Necessidades Especiais (PPNE), o Hospital Universitário de Brasília (HUB) e o Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP) do Instituto de Psicologia.

Além disso, especificamente, sobre a temática etnicorracial a UnB dispõe de unidades que trabalham podem fornecer o apoio e ampliar a discussão com a população ingressante, quais sejam:

- Centro de Convivência Negra (CCN): um espaço para a realização de atividades didáticas e acadêmicas de promoção da permanência dos estudantes egressos do Sistema de Cotas;
- Núcleo de Promoção da Igualdade Racial: vinculado ao Decanato de Extensão e responsável pela implantação e pelo desenvolvimento do Programa de Combate ao Racismo e à Xenofobia da UnB;
- Programa Brasil Afroatitude: oferta bolsas de estudos, de pesquisa e extensão, para alunos cotistas. Os estudantes atuam no estudo da epidemia de DST/AIDS e suas relações com processos sociais e raciais.
- Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB): ligado ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM), desenvolve atividades de ensino e pesquisa sobre a população negra na história brasileira.
- EnegreSer: Coletivo de Estudantes Negros e Negras do Distrito Federal e do Entorno. É um grupo de estudantes negros que promovem atividades sobre a temática das relações raciais no Brasil;
- Grupo de Estudos de Gênero, Raça e Juventude (GERAJU): vinculado à Faculdade de Educação, promove estudos e pesquisas sobre educação e políticas públicas de gênero, raça/etnia e juventude;
- Grupo de Estudos de Direitos Humanos e Ações Afirmativas:

vinculado à Faculdade de Direito, promove ações de ensino, pesquisa e extensão na área de direitos humanos e ações afirmativas.

3.3.4. O Programa de ações afirmativas da UFSCar

O PAA da UFSCar começou a ser discutido tendo em vista o reconhecimento da necessidade geral de democratização do ensino superior e de democratização do acesso e das possibilidades de continuidade nos cursos de graduação. Nesta discussão está implicada a ideia de desigualdades sociais e etnicorraciais, que têm sido observadas e relatadas nas outras instituições, e que também foram verificadas nessa universidade, o que se verificou por meio de dados relativos à composição de seu corpo discente.

As motivações implicadas na proposição de um programa de ações afirmativas eram pautadas na perspectiva de superação das desigualdades e exclusões, como demonstra a fala a seguir:

(...) por dois motivos: primeiro, por considerar que existe um processo de exclusão social que é baseado na cor da pele. Tem aqueles dados que mostram as diferenças na educação, na ocupação de vagas no mercado de trabalho... as disparidades de salário e de jornada, etc. Portanto, são medidas que existem enquanto existir exclusão social... prejuízo de certos grupos. Segundo, como política compensatória. Como existe exclusão de certos grupos na sociedade, é necessário implantar políticas públicas para reverter esta situação. Enquanto houver discriminação de pobre, vai ter cota; enquanto houver discriminação de negro, vai ter cota... é por isso que eu sou a favor de cota, Prouni e políticas de expansão do acesso a vagas... é preciso reverter a situação de grupos

socialmente excluídos. (Docente Membro da Comissão de Elaboração do PAA)

A discussão tomou contornos mais concretos a partir do entendimento da própria UFSCar, por meio de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de que era necessário implementar políticas de ação afirmativa nos cursos de graduação. A primeira decisão institucional, portanto, foi aquela que foi inscrita no PDI, em 2004. A discussão do PDI foi uma discussão ampla, mais de um ano de debate, que evidenciou a necessidade de construção de uma política de ações afirmativas na UFSCar. O processo foi construído por toda a comunidade, uma vez que participaram das discussões do PDI professores, técnico-administrativos e estudantes. Surgiu, então, a demanda, destacando-se o papel dos professores e estudantes do NEAB/UFSCar.

Destaca-se também o papel do movimento estudantil nas reivindicações por ações afirmativas. Nas palavras do representante discente da pós-graduação da comissão que elaborou o Programa:

(...) durante três congressos consecutivos [de estudantes da universidade] – acho que 2003, 2004, 2005 – aprovaram a necessidade do movimento estudantil reivindicar ações afirmativas com recorte racial, com reserva de vagas, cotas para negros na UFSCar.

Houve, então, uma conjunção de fatores. Uma vez aprovado o PDI e, dado o interesse do movimento estudantil nas reivindicações por democratização do ensino superior, foi possível reivindicar a implantação de uma comissão para pensar como essas políticas de ação afirmativa seriam implantadas na UFSCar.

A comissão foi criada em 2005 e era composta pelos professores Petronilha Silva, Lúcia Barbosa, Valter Silvério, Francisco Alves, Tânia de Rose e presidida pela professora, Maria Stella de Alcântara Gil, então, vice-reitora da universidade. Integravam também esta comissão o estudante Joverson Domingues Evangelista, como representante dos graduandos e, Danilo Moraes, representante dos pós-graduandos.

As reuniões desta comissão foram realizadas, semanalmente, de maio de 2005 até dezembro de 2006. Seu papel era organizar as discussões nos *campi* de São Carlos e Araras. E também sintetizar as contribuições da comunidade acadêmica e elaborar as propostas. Ao término do ano de 2006, foi aprovado o programa de ações afirmativas da UFSCar.

Integram esse programa, os seguintes objetivos:

- Ampliar o acesso, aos cursos de Graduação, oferecidos pela UFSCar, de candidatos/as indígenas que tenham cursado o Ensino Médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal) e/ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino, mediante aprovação no competente processo seletivo.
- Fortalecer ações para a permanência na universidade dos estudantes economicamente desfavorecidos, mediante condições de sobrevivência e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.
- Promover, nos diferentes âmbitos da vida universitária, ações objetivando a educação das relações etnicorraciais.

O Programa prevê o ingresso de estudantes pelo sistema de reserva de vagas numa porcentagem inicial de 20% da totalidade de ingressantes e um aumento gradativo nesta porcentagem a cada três anos, ao longo de dez anos. Assim, de 2008 a 2010, o sistema de

reserva de vagas disponibilizou 20% das vagas de cada curso de graduação, aos egressos do ensino médio, cursado integralmente em escolas públicas. Deste percentual, 35% foram destinados a candidatos negros. De 2011 a 2013, o sistema disponibilizará 40% das vagas de cada curso de graduação, aos egressos do ensino médio, cursado integralmente em escolas públicas. O percentual reservado para os negros permanecerá o mesmo de 35%. De 2014 a 2016, o ingresso por reserva de vagas disponibilizará 50% das vagas de cada curso de graduação, aos egressos do ensino médio, cursado integralmente em escolas públicas. O percentual reservado para negros/as permanecerá o mesmo de 35%. Em 2017, quando se completarão 10 anos do início da implantação do ingresso por reserva de vagas, os colegiados superiores apreciarão, mediante avaliação, a necessidade de sua continuidade ou ampliação (SÃO CARLOS, 2008).

O critério adotado para a identificação da cor (raça) dos candidatos negros (pretos e pardos) é o de autodeclaração, seguindo-se a classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os candidatos optantes pelo ingresso por Reserva de Vagas para negros (pretos e pardos) devem apresentar declaração de próprio punho, segundo modelo a ser fornecido no ato da matrícula, de que é de cor preta ou parda.

De acordo com a Portaria GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007, o planejamento, execução e avaliação do Ingresso por Reserva de Vagas, bem como o acompanhamento de suas metas, devem ser pautados nos princípios de excelência acadêmica e educativa e de compromisso social, quais sejam:

I - o incremento da excelência acadêmica com a incorporação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão de recortes e aprofundamentos que reconheçam e valorizem a diversidade social e etnicorracial da sociedade;

II - o incremento da excelência educativa com providências para educação das relações etnicorraciais;

III - a afirmação do atendimento plural a diferentes grupos socioeconômicos e etnicorraciais que compõem a nação brasileira;

IV - a implantação de ações para a correção de desigualdades sociais.

Cabe, neste momento, discorrermos sobre três conceitos centrais para a discussão que aqui se apresenta, quais sejam: *excelência acadêmica*, *excelência educativa* e *educação das relações etnicorraciais*.

De acordo com uma roda de conversa realizada entre pesquisadores (BERNARDES e SILVA, 2007), depreende-se que a excelência acadêmica toca no cumprimento dos papéis cabíveis à universidade com rigorosidade e compromisso. Nessa ideia estão implicadas outras duas: a qualidade daquilo que é produzido na universidade e o retorno social por ela dado. Entende-se que a formação de um profissional na UFSCar deva se dar com a amplitude necessária para que este sujeito constitua-se não apenas um bom profissional, mas também cidadão consciente. Na roda de conversa citada acima, problematizou-se a questão da excelência acadêmica e educativa a partir da valorização da diversidade. O ingresso de pessoas de diferentes origens sociais e etnicorraciais, deste modo, colaboraria para a apreciação de diferentes visões de mundo, formas de resolução, culturas, enfim, matrizes diferentes. A diferença enriqueceria as possibilidades de produção de saberes dentro da universidade cooperando para a excelência estimada.

A excelência educativa, portanto, é relativa à formação do sujeito não apenas como profissional, mas também e, sobretudo, como cidadão capaz de vislumbrar e valorizar as diferenças, rompendo com práticas que estimem previamente de maneira

precipitada e errônea questões, pessoas, ou circunstâncias de acordo com sua diferença em relação à norma social.

Silva (2007), citando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aponta que de acordo com este texto,

Os processos de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos etnicorraciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. A educação das relações etnicorraciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos etnicorraciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. Por isso, a educação das relações etnicorraciais, de acordo com as Diretrizes, deve ser conduzida tendo-se como referências os seguintes princípios: “consciência política e histórica da diversidade;

fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações.” (SILVA, 2007, p. 490).

Se transportarmos tais conceitos para ações com a perspectiva de afirmação da população negra, dentro de um programa de ação afirmativa como o da UFSCar, teremos que o incentivo ao ingresso e permanência de jovens negros no ensino superior prima pela possibilidade de que a comunidade acadêmica possa reconhecer as diferenças, respeitar e lidar com as singularidades de modo a enriquecer a pluralidade. Portanto, esse prisma não pressupõe subsumir as diferenças dentro da universidade, mas sim estimular as relações com a realidade do *outro*. Abre-se, portanto, uma possibilidade de reação aos estereótipos incorporados por uma educação racista.

Silva e Silvério (2001) propõem que o PAA UFSCar, em busca da qualidade acadêmica e educativa com compromisso social, defende e busca concretizar uma tal posição sócio-histórica assumida por esta universidade, que se concebe como espaço intelectual e científico, inserido numa sociedade que se constitui na diversidade social e etnicorracial.

Neste momento cabe passarmos das proposições e projeções realizadas antes da implantação desse programa, para a análise dos dados obtidos a partir da experiência dos anos iniciais desse programa.

A partir do relato dos estudantes entrevistados, no contexto desta pesquisa, acerca da dinâmica de implantação do programa em seus três anos iniciais, pôde-se verificar alguns ganhos já identificáveis e também algumas dificuldades a serem superadas. As dificuldades relatadas pelos entrevistados foram classificadas em quatro categorias: *Contato*; *Estranhamento*; *Camuflagem*; e *Autodeclaração*.

Estranhamento

A chegada do diferente implica no conflito das representações e dos preconceitos já trazidos sobre o “estranho”, com a realidade que se lhe coloca. Isto gera uma dificuldade no modo como proceder diante das diferenças. Muitas vezes, isto é feito de forma pejorativa, mesmo para aqueles que têm interesse em aproximar-se desse *outro*. A situação de *estranhamento*, que é na realidade o conflito com a alteridade, com a diferença trazida pelo outro racial e/ou cultural, é refletida nas relações entre pares, entre professor e aluno e, afeta, diretamente, aquele que está posto na situação de alteridade: o pobre, o indígena, o negro.

(...) uma coisa que fica para mim que é cada vez mais clara é: são corpos diferentes que estão chegando! Então, são corpos de pobres, corpos de negros e corpos de indígenas. Então, eu faço uma imagem de que quem vem da escola pública é pobre e, a ideia da pobreza passa desde não ter recursos, até... é como se as pessoas tivessem uma pobreza que... elas fossem pobres de tudo. Uma dificuldade é essa. Talvez as pessoas mais escolarizadas julgam que as menos escolarizadas tem menos dotes, eu diria... tem menos conhecimento...ou tem conhecimento nenhum, porque não seriam aqueles que seriam consagrados. Essa é uma dificuldade que eu acho central, sobretudo, na relação pedagógica... (Coordenadora do PAA)

Mesmo havendo intenções positivas para o estabelecimento do diálogo com as diferenças, muitas atitudes expressam os resquícios dos pré-conceitos existentes.

Autodeclaração

O critério utilizado para caracterizar aqueles que estão aptos a ingressar pela reserva de vagas para negros é a autodeclaração. No entanto, isto impõe uma dificuldade prática, que também tem sido relatada em outras instituições de ensino superior. Existe a possibilidade de as pessoas autodeclararem-se negras, no momento do vestibular, sem refletir sobre isso como um posicionamento político e, que implica o pertencimento a um determinado grupo etnicorracial. Faz-se a *autodeclaração*, unicamente, com vistas à maior possibilidade de ingresso nos cursos de graduação. E, em meio a isto surgem as possibilidades de fraude, de pessoas que tecem estratégias para tentar enquadrar-se como negras – pretas ou pardas – e disputar o ingresso dentro do escopo das vagas reservadas para negros.

Este quadro demanda do próprio programa de ações afirmativas e da universidade a criação de novas estratégias para tentar coibir aqueles que, oportunamente, tentem burlar as regras, autodeclarando-se sem histórico e fundamentos para fazer usufruto da reserva de vagas.

Portanto, implantou-se a seguinte estratégia: diante da reivindicação de qualquer cidadão ou da própria universidade para que se apure a adequação do usufruto da reserva de vagas por um determinado candidato, lhe é solicitado as comprovações cabíveis. Conforme expressa o artigo 18, seção VIII, da resolução nº 543 do CEPE:

No caso de decisão do Pró-Reitor de Graduação ou de dúvida suscitada por terceiros, quanto ao enquadramento de candidato no ingresso por reserva de vagas, será assegurado ao candidato cuja inscrição é questionada o direito de apresentar documentação idônea que comprove a veracidade de suas declarações, tal como prontuário do alistamento militar, o registro de nascimento ou o prontuário de identificação civil,

dele próprio ou de seus ascendentes diretos (pai ou mãe), ou ainda outros documentos dotados de fé pública no qual esteja consignada cor diversa de branca, amarela ou indígena.

Contato

Uma dificuldade prática cotidiana que tem sido encontrada é o acesso aos estudantes ingressantes pela reserva. O grupo gestor procurou estabelecer *contato* via *e-mail*, cartas e também por meio das reuniões organizadas pelo grupo, para as quais os estudantes eram convocados. No entanto, a taxa de retorno dessas tentativas era muito baixa. Além disso, posto que a implantação da reserva de vagas na universidade não é algo unânime, nem todos os coordenadores de curso se dispõem a colaborar para facilitar o contato do grupo gestor com os alunos. Logo, são encontradas algumas dificuldades no acompanhamento desses alunos.

Camuflagem

Existe também a possibilidade daqueles que sejam, de fato, pretos ou pardos, contudo para os quais a autodeclaração não seja reflexo de uma identidade etnicorracial positivamente afirmada. Essa circunstância possibilita que esses estudantes “*camuflagem-se*”... ou desapareçam, após o ingresso. Portanto, mais que a dificuldade do contato, coloca-se o silenciamento de parte dos estudantes e a não participação das atividades e discussões.

Contudo, deve-se ressaltar as limitações ainda existentes para as discussões e para a mobilização dos estudantes. A esse respeito discorrem os seguintes relatos:

Eu não posso dizer que eles se negam a participar. Quer dizer, que os negros se negam a participar. Eu digo que um bom número dos

estudantes que ingressaram por reserva de vagas não comparecem às reuniões convocadas, não respondem aos e-mails e/ou reagem às tentativas de contatos. Então, não é uma questão exclusiva dos negros. E, ao meu entender – e isso é uma pergunta – não cabe exclusivamente a este programa criar as situações. (Coordenadora PAA)

E,

(...) eu acredito que seja muito incipiente ainda. É visível a mudança, para quem está na instituição há algum tempo, eu estou aqui desde 2000... então, ver a composição dos estudantes, é visível que há alguma mudança, mas ela reflete inclusive, o que é numericamente a reserva de vagas. Hoje, nós temos 20% para escola pública, dentro desses 20% é que nós temos 35% para população negra, isso significa, no global das vagas, 7%. Ou seja, é muito pouco ainda. (consultor PAA)

Quanto aos ganhos apontados na implantação do programa, verificamos elementos que resumimos em quatro eixos: *Cultura acadêmica*; *Autoidentificação*; *Permanência*; e *Rendimento*.

Cultura Acadêmica

Há a percepção de que a relação professor-aluno tem se mantido com os mesmos padrões de antes da implantação da reserva de vagas. A relação professor-aluno apresenta uma tradição, por vezes, hierárquica devido ao poder de atribuir a nota que é conferido ao professor. Esta característica confere à relação algumas especificidades, as quais dentro da academia estão bastante presentes.

Contudo, se tem verificado que os conflitos que existem atualmente são os mesmos que eram identificados antes da implantação das ações afirmativas. De modo

que, não houve agravamentos nas relações entre professores e alunos e entre funcionários e alunos. Esse quadro contribui para a quebra de estereótipos, pois a “guerra” que se esperava antes da implantação da reserva de vagas, não se concretizou. As diferenças têm habitado o mesmo espaço sem conflitos maiores.

Rendimento

Alguns professores têm relatado bom desempenho dos alunos. Eles próprios fazem o levantamento acerca do desempenho de alunos ingressantes por reserva de vagas e dos não ingressantes e transmitem, de maneira voluntária a informação ao grupo gestor. Nota-se a necessidade deles mesmos de verificarem se esses dados corroboram as expectativas que possuíam antes da experiência com os reservistas. O que é ilustrativo da dinâmica de choque entre os preconceitos e a realidade, tal como é. Esta é a via posta pelas ações afirmativas para se rever os conceitos e preconceitos e, também os parâmetros da *cultura acadêmica*.

Portanto, torna-se evidente, a partir do ingresso dessas outras populações na universidade, a necessidade de se rever e superar a questão da meritocracia. Conforme informa o relato seguinte:

Uma questão chave é essa: a lógica da meritocracia não serve mais, com a entrada desses estudantes, para se definir o que é qualidade de ensino. Ela é insuficiente. (Coordenadora PAA)

Identificação

As ações afirmativas abrem pela primeira vez a possibilidade de positivar a identificação do negro. É posta a possibilidade de a *autoidentificação* como negro reverberar como algo positivo. Faz-se, então, a ocasião para a reflexão acerca da própria

autoidentificação. A negritude é posta em debate. Acena-se, portanto, com uma perspectiva para o rompimento do silêncio acerca das questões etnicorraciais.

Se, por um lado, a autodeclaração como critério pode suscitar algumas dificuldades para a avaliação de quem está apto a ingressar na universidade via reserva de vagas, por outro, a necessidade de se declarar dentro de alguma categoria etnicorracial pode abrir as portas para assunção de uma identidade negra positiva, conforme avalia o consultor do PAA:

(...) dado que é a primeira vez que se torna positivo se identificar como negro, pelas categorias de preto ou pardo, aqueles que socialmente até então poderiam falar que eram brancos, mas obviamente apresentam traços ou uma chamada afrodescendência, podem agora reivindicar: “sou negro”. Existem efeitos negativos e positivos nisso. Efeitos potencialmente negativos são, bom, pessoas que de fato têm a experiência da discriminação, de fato construíram um pertencimento, muitas vezes podem não ser contempladas porque outro que não tinha esse chamado pertencimento até então, passou a se reivindicar negro. De outra parte, bom, é o fenômeno que eu acho que já estamos vivendo no Brasil hoje... nos censos brasileiros... não é que nós, negros e negras, estejamos ficando mais ricos, até porque morremos mais também, é que se abre uma possibilidade de inversão da classificação... com o negro como algo também positivo.

Essa narrativa evidencia duas possibilidades para o processo em curso das ações afirmativas. A entrada daqueles que já se identificavam como negros e, portanto, optam pela reserva de vagas e a entrada daqueles que anteriormente não apresentavam um forte senso de pertencimento. Para este entrevistado, ter que declarar-se negro no

momento de ingresso para acessar às vagas destinadas especificamente a esta população, pode resultar na identificação de fato, como tal. Essa potencialidade das ações afirmativas é entendida como uma das positivities desse projeto.

Permanência

São estabelecidas parcerias, visando-se angariar recursos para garantir a *permanência* dos estudantes que ingressaram pelas ações afirmativas. Há dois projetos especificamente para os ingressantes por reserva de vagas: a Bolsa de Assistência a Estudantes e Incentivo à Pesquisa (BAIP) e Bolsa de Assistência a Estudantes e Incentivo à Extensão (BAIE) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) - Ações Afirmativas. Ambos os projetos são constituídos por bolsas de iniciação científica voltadas para os reservistas. As bolsas também são pautadas pela excelência acadêmica, visando garantir o bom desempenho dos alunos. O primeiro é um projeto em parceria com a Fundação Ford. O segundo conta com o auxílio do CNPq.

Além dessas bolsas, a universidade oferece também as bolsas moradia, alimentação e atividade. Os esforços em garantir a permanência desses alunos têm-se refletido nos baixos índices de evasão, os quais seguem a tendência da universidade.

De um modo geral, os projetos de ação afirmativa dessas universidades são baseados nos sistemas de cotas ou reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública, negros e indígenas. A Uerj contempla o público de deficientes, filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço e a UNB inclui nas cotas candidatos beneficiados por projetos da reforma agrária, conforme se pode observar no Quadro 2.

O critério para identificação dos candidatos negros é a autodeclaração. Contudo, na Uerj e na UnB os candidatos negros têm um exame composto por duas fases. Na Uerj, é na segunda fase – exame discursivo – em que os candidatos têm a possibilidade de optar pela reserva de vagas. Na UnB a segunda fase é o processo de entrevistas, em que se avalia se o candidato está apto a optar pelas cotas.

Para as universidades estaduais houve a intervenção do Estado quanto à implantação das ações afirmativas. No Rio de Janeiro, houve uma determinação para que se aplicassem as porcentagens de vagas destinadas a candidatos desfavorecidos. Na Bahia, houve também uma resolução para que as universidades estaduais aplicassem ações afirmativas, de modo que a Uerj foi chamada a se manifestar. Sua resposta foi a elaboração de uma proposta de um programa de ações afirmativas com reserva de vagas.

Quadro 2: Características dos Programas de Ação Afirmativa da UERJ, UNEB, UnB e UFSCar.

Características	Implantação	Coordenação das AA	Tipo de AA	Vestibular	Público Contemplado	Programas de Permanência	Porcentagens Aplicadas	Critérios para Identificação Etnorracial
Universidades								
UERJ	2003 Resolução externa-ALERJ- Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro	DEAPI- Departamento de Desenvolvimento Acadêmico e Projetos de Inovação	Sistema de cotas	Duas fases: 1ª.Exame de qualificação- Eliminatória para todos os estudantes 2ª.Exame discursivo- Escolha do curso e opção por cotas.	Estudantes de escola pública, negros, deficientes físicos, filhos de militares, filhos de bombeiros militares, e indígenas.	PROINICIAR e Bolsa Permanência	20% escola pública, 20% negros e 5% deficientes físicos, indígenas e outros.	Autodeclaração.
UFSCar	2008 Resolução interna- Conselho Universitário	Programa de Ações Afirmativa, Grupo Gestor	- Reserva de vagas para negros - Cotas para indígenas	- Sem distinção de vestibular para reserva de vagas. - Vestibular específico para candidatos que se autodeclaram indígenas.	Estudantes de escola pública, negros e indígenas	Bolsa Moradia Bolsa Alimentação BAIP BAIE PIBIC - Ações Afirmativas	- de 2008 a 2011- 20% - de 2011 a 2013- 40% - de 2014 a 2016 50% para escola pública Dentro desses percentuais, há a fração destinada a negros de 35%	Autodeclaração.
UNEB	2003 Resolução Externa e Interna (Resolução Estatal e decisão do Conselho Universitário)	Coordenação de Políticas Afirmativas	Reserva de Vagas	Exame Único	Negros e Indígenas, oriundos de escola Pública Graduação e Pós Graduação	PIBIC/Af AFROUNEB AFROATTITUDE	40% para Negros e 5% para Indígenas	Autodeclaração.
UnB	2003 Resolução Interna (Conselho Universitário)	ADAC – Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas	Sistema de Cotas	Duas Fases: Exame Vestibular e Entrevistas.	Negros e Assentados rurais.	ProIC/Af AFROATTITUDE Bolsa Alimentação Bolsa Livro Bolsa Permanência Acompanhamento pelo SOU	- 20% para negros - Multiplicação de 1,2 pontos para assentados	Autodeclaração e entrevista.

Fonte: Levantamento Documental, Entrevistas e Consultas às Universidades.

Logo, há aí uma diferença central: para a Uerj a resolução em implantar ações afirmativas foi algo totalmente externo, enquanto para as demais universidades, inclusive para a UNEB, tal implantação ocorreu devido às resoluções internas, tomadas por seus respectivos Conselhos Universitários.

Acreditamos que essa diferenciação é importante, sobretudo quando se pensa em termos de aplicação do programa e criação e acompanhamento de políticas específicas para a população de adeptos às cotas ou reserva de vagas. Na Uerj, por exemplo, não existe um setor específico responsável pelo gerenciamento das ações afirmativas, o que impõe dificuldades tanto para o acompanhamento da implantação desta política, quanto para os próprios estudantes cotistas, que não contam com a referência de um setor de manejo específicos de suas questões.

Em termos quantitativos, os percentuais de vagas para negros devem dialogar com a realidade de negros presentes nas regiões onde essas universidades se encontram instaladas, ou menos do estado ou do país. Assim, a proposta mais ousada é da Uneb, que destina 40% de vagas para negros na graduação e na pós-graduação. Uerj e UnB destinam 20% das suas vagas para negros. A UFSCar, por sua vez, como apresenta um programa cujas porcentagens de vagas aumentam progressivamente, apresentará de 2014 a 2016 50% de vagas reservadas para egressos de escola pública. Dentro desta porcentagem, permanece a fração fixa de 35% para negros. Logo, no global das vagas, nesse período, serão destinados 17,5% de vagas para aqueles que se autodeclarem pretos ou pardos.

As dificuldades extraídas das narrativas dos entrevistados da comissão de elaboração do PAA-UFSCar, ilustram as barreiras interpostas para a educação das relações etnicorraciais num contexto de ensino superior. As dificuldades dos estudantes de assumirem-se como negros, ingressantes por reserva de vagas e de corresponderem

às tentativas de acompanhamento do PAA, são questões suscitadas justamente pelo anseio de fugir às hostilidades suscitadas pelos preconceitos. Na expectativa de partilhar de um privilégio ainda exclusivo aos brancos – transitar sem ser constantemente chamado a responder pela raça – estudantes aderem a uma estratégia de silenciamento.

Ainda assim, a comunidade acadêmica reconhece as diferenças que passam a ingressar no meio universitário, atuando em relação a elas, ora no intuito de conhecer, acolher, ora com o propósito de demarcar a alteridade, por meio de estereótipos e preconceitos.

Neste contexto, é explicitado que a meritocracia já não é um arcabouço suficiente para se orientar ações dentro da universidade com vistas à excelência acadêmica e educativa. A inclusão e valorização da diversidade sim é eixo central desse debate, que tem sido levantado desde a criação da Comissão de Elaboração do programa de Ação Afirmativa desta universidade.

Entende-se que tanto os ganhos quanto as dificuldades relatadas nesse pequeno período de implantação são importantes para se pensar e redefinir estratégias e atuações junto à comunidade acadêmica e, mais especificamente, aos ingressantes pela reserva de vagas. Cabe, contudo, ponderar a recência da política de ação afirmativa no Brasil e o terreno arenoso em que ela está inserida, uma vez que as próprias definições de ação afirmativa, bem como os referenciais e regulamentações governamentais sobre a temática são diversificados e pouco precisos.

CAPÍTULO 4

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES NEGROS: DAS DISPARIDADES

SOCIOECONÔMICAS À IDENTIDADE ETNICORRACIAL

A instituição das ações afirmativas no ensino superior evidencia a tensão racial existente no Brasil, uma vez que são mobilizados esforços tanto no sentido de programar políticas que possam combater o histórico de discriminação vivenciado por negros e negras, quanto para elaborar significados e representações que situem os sujeitos quanto às formas como essas relações se dão. Isto implica, portanto, discutir a necessidade e a viabilidade das Ações Afirmativas no ensino superior e no mercado de trabalho.

Sob a perspectiva de evidenciar as formas como são apreendidas e representadas as ações afirmativas no ensino superior e no mercado de trabalho, bem como a participação do negro nesses dois setores, buscamos nesse capítulo trazer à tona a visão daqueles que são sujeitos das ações afirmativas para negros na Universidade Federal de São Carlos, os estudantes negros ingressantes a partir de 2008.

Este capítulo, portanto, está organizado sobre dois eixos principais: I) as características socioeconômicas e educacionais dos estudantes e II) as representações atribuídas à participação do negro na educação e no trabalho, assim como às ações afirmativas.

4.1. Características socioeconômicas dos estudantes negros entrevistados

Consideramos que o intuito de conhecer as características sociais e econômicas desses estudantes foi conhecer a realidade que constrói o contexto para que se engendrem as representações sociais destes sujeitos, acerca da problemática trabalhada neste estudo. Assim, o objetivo não foi o de delinear, estatisticamente, o perfil dos

estudantes negros de uma universidade federal, o que, por si só, renderia um estudo à parte.

Apresentamos a seguir as informações socioeconômicas⁶ específicas dos estudantes entrevistados, visando melhor caracterizar os sujeitos cujas representações foram analisadas e descritas neste capítulo.

As cidades de origem dos estudantes estão situadas, basicamente, no estado de São Paulo, capital e interior, com exceção de duas pessoas que relataram ter nascido em Januária/MG e no Rio de Janeiro/RJ, conforme demonstra a Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição do número de estudantes negros entrevistados de acordo com a cidade de origem dos participantes.

Cidade de Origem	Número de Estudantes	%
São Paulo	3	23
Ribeirão Preto	3	23
Santo André	1	7,7
Franca	2	15,5
Taubaté	1	7,7
Pirassununga	1	7,7
Januária/MG	1	7,7
Rio de Janeiro/RJ	1	7,7
Total	13	100

Fonte: Entrevistas.

Sete participantes eram do sexo masculino e seis do sexo feminino. A idade variou de 19 a 28 anos, média de 21,6 anos. Cinco estudantes eram estudantes da área de Ciências Humanas, cinco das Ciências Exatas e três das Ciências Biológicas (Tabela 2).

⁶ Contamos com o auxílio do bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPQ/Ações Afirmativas, Felipe Luiz Nicássio Velozo, que contribuiu tanto para a organização dos dados socioeconômicos.

Tabela 2: Distribuição do número de estudantes negros entrevistados de acordo com os cursos e respectivas áreas do conhecimento.

Área	Curso	Número de estudantes	%
Ciências Humanas	Biblioteconomia	2	15,4
	Psicologia	3	23
Ciências Biológicas	Biologia	2	15,4
	Educação Física	1	7,7
Ciências Exatas	Engenharia Química	1	7,7
	Engenharia Física	1	7,7
	Estatística	1	7,7
	Química	1	7,7
	Matemática	1	7,7
	Total		13

Fonte: Idem.

Nove pessoas ingressaram em 2008, três ingressaram em 2009 e uma em 2010.

Foi solicitado aos participantes que se classificassem quanto à cor ou raça de acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE. Sete autorreconheciam-se como pretos e seis como pardos. Os pardos encontravam certa dificuldade para classificarem-se de acordo com essas categorias, porque para eles “pardo” é uma classificação que remete mais à questão de cor do que à questão de etnicidade e raça.

É interessante notar que, de acordo com as informações fornecidas pela UFSCar, por meio da relação de estudantes ingressantes pelo Programa de Ações Afirmativas, 12 desses estudantes entraram pela reserva de vagas tanto para escola pública quanto para negros. Apenas um estudante não optou por nenhuma delas. Contudo, quatro estudantes alegaram não ter optado pela vaga para negros ou não lembraram-se de tê-lo feito.

Sete estudantes residiam na moradia estudantil da universidade; cinco moravam em repúblicas estudantis e uma pessoa com a família.

Onze estudantes declararam já ter trabalhado, enquanto dois deles não tiveram experiências de trabalho. Onze deles exerciam alguma atividade remunerada no momento da entrevista. Em geral, eram bolsistas atividade⁷ ou de iniciação científica; estagiários; ou fazem “bicos” como garçons/garçonetes ou como ajudantes de pesquisa. A manutenção dos seus gastos na universidade era feita com bolsa estudantil (30,2%); trabalhando e contando com a família (30,2%); só com recursos da família (23%); com bolsa estudantil e com o auxílio da família (8%); e com bolsa estudantil e trabalhando (8%). A variedade das atividades já exercidas é bastante ampla, como pode-se notar no Tabela 3.

Tabela 3: Frequencia das atividades profissionais relatadas pelos estudantes entrevistados.

Atividade Exercida	Frequencia
Professor de Música	1
Professor de Espanhol	1
Garçon	2
Estagiário/Aprendiz	3
Ajudante de Pesquisa	1
Office Boy	2
Auxiliar de produção	1
Auxiliar Administrativo	2
Ajudante de Lava-rápido	1
Bolsista	8
Servente de Pedreiro	1
Monitor de Recreação	1
Total	24

FONTE: Entrevistas

Foram 24 relatos de atividades já exercidas, num total de 12 atividades. A atividade mais frequente foi bolsista, de Iniciação Científica, Extensão ou Bolsa Atividade.

⁷ O Programa de Bolsa Atividade de natureza social, acadêmica e cultural é destinado aos alunos com dificuldades de permanência na Universidade, por motivos socioeconômicos, com prioridade, os calouros. Os bolsistas deverão estar envolvidos em projetos por oito horas semanais e para tanto são remunerados.

As trajetórias educacionais relatadas revelaram muitas interrupções e mudanças, em geral, devidas a problemas financeiros; mudança de casa ou de cidade, necessidade de trabalhar, e às próprias lacunas da escola pública. Todos os participantes cursaram o ensino fundamental em escolas públicas e 92% cursaram o ensino médio integralmente em escola pública. O único participante que não cursou o ensino médio em escola pública foi, conseqüentemente, aquele que não entrou pela reserva de vagas, uma vez que o primeiro critério para o ingresso via reserva de vagas é ter cursado todo o ensino médio em escola pública.

É interessante constatar que todas as estudantes do sexo feminino relataram ter estudado durante o ensino médio em escolas técnicas, ou nas melhores escolas públicas municipais ou estaduais de suas respectivas cidades, o que lhes conferia um ensino de relativa boa qualidade. Os homens, por sua vez, relataram ensino muito ruim nas escolas públicas municipais ou estaduais por que passaram. A fragilidade da preparação para o vestibular durante a trajetória do ensino médio levou 90% dos estudantes a fazerem cursinho pré-vestibular. No geral, foram cursinhos com bolsa de estudo parcial ou total e cursinhos comunitários. Seis pessoas já haviam ingressado em outro curso superior, mas abandonaram⁸.

É importante salientar a centralidade das redes de apoio apontadas por esses estudantes, tanto para os incentivarem a prosseguir nos estudos e alcançar a universidade, quanto para ajudá-los a manter os estudos. Apoio este que é proveniente, sobretudo, do círculo familiar: pai, mãe, irmãos, namorado (a), amigos e outros parentes. É preciso também destacar o importante papel exercido pelos modelos,

⁸ Inclui aqueles que iniciaram algum curso superior em instituição pública ou particular e o cursaram por algum período e aqueles que matricularam-se e, em seguida, abandonaram o curso por terem sido chamados pela UFSCar. Consideramos que a vivência em outro curso e/ou universidade, mesmo que por período curto, pode ser determinante de formas de representar as relações que tomamos como objeto de estudo nesta dissertação.

peessoas que já cursaram universidade e cuja trajetória serviu de exemplo e estímulo para estes estudantes prosseguirem os estudos e ingressar na universidade.

As características das trajetórias educacionais e de trabalho corroboram os dados apontados pelos indicadores que apontam maior atividade de jovens negros no mercado de trabalho, assim como maiores deficiências educacionais, o que somado, resulta nas tantas dificuldades para alcançar e permanecer no ensino superior.

4.2. Raça e privilégios sociais em pauta: A perspectiva de estudantes universitários negros

As representações sociais são produzidas e partilhadas a partir da inserção dos indivíduos nos grupos sociais, por meio dos quais elas contribuem para delimitar a identidade e construir o pertencimento e a forma de significar o mundo e as questões que lhe são diretamente implicadas. Há questões que são intrínsecas aos sujeitos negros, marcando seu histórico como cidadão e determinando particularidades no acesso às distintas instâncias sociais. Tendo em vista os objetivos deste estudo, elaboramos algumas questões que guiaram o trabalho de campo desta pesquisa junto aos estudantes negros, quais sejam: É o racismo fator determinante para a forma como os sujeitos negros constroem suas identidades, relações e circulam pela universidade e pelo mundo do trabalho? Entende-se o racismo como uma forma de cercear o trânsito de negros pelos distintos setores da sociedade?

Para os estudantes entrevistados, ser negro no Brasil remete a quatro representações distintas, as quais estão intimamente atreladas à experiência de racismo. A primeira delas aponta o negro como, pura e simplesmente, uma raça⁹ ou uma cor,

⁹ Raça é aqui utilizada como categoria nativa (GUIMARÃES, 2003), ou seja, trata-se de uma explicação que faz sentido na realidade cotidiana das pessoas, mas não é uma realidade em si mesma. Primeiro, porque a ciência, no decorrer do século XX provou que não existe a delimitação biológica em seres humanos a ponto de

definida tanto por questões biológicas quanto sociais. Assim, sob a perspectiva biológica, ser negro implica em ter maior quantidade de melanina, o que lhe confere a negrura que é expressa na sua pele, como se pode perceber a partir da fala a seguir:

Negro para mim é contexto de cor mesmo. Negro. O que vem à cabeça?
Eu não sou negro! Se você for ver, comparado no contexto dos negros mesmo, que as pessoas falam “negro”... eu não sou negro. Eu sou o negro mistificado pela sociedade. Mas a minha cor mesmo não é negro. Negro para mim é o contexto de cor, que não seja tipo... fenótipo. É a característica própria da pessoa. Para mim... negro acho que não tem a característica própria com nada. Só a mestiçagem. Então, é isso o negro. É uma cor. (Estudante de Ciências Biológicas)

É possível perceber, no caso dos estudantes de Ciências Biológicas entrevistados, como as representações tecidas estão relacionadas ao conhecimento que é produzido em seu cotidiano, apresentando entendimentos fortemente atrelados a uma perspectiva biológica. Conforme Moscovici (1978) as representações se constituem justamente nas teorias formuladas cotidianamente, as quais sofrem influência das explicações científicas que passam a fazer parte do repertório do senso comum.

Por outro lado, o negro é também representado como um conceito ou categoria criada socialmente para definir aqueles que não sejam brancos ou índios. Ou seja, explicita-se o negro como o *outro* nas relações sociais e raciais.

configurar raças. Além disso, percebemos a ideia de raça como uma importante componente nas estruturas sociais, pois embora, biologicamente, não faça mais eco entre os discursos científicos, ela é uma categoria que diferencia, hierarquiza e subjuga diferentes grupos que são marcados, fenotipicamente, pela aparência e cor da pele.

Para mim, o negro é uma marca ou conceito criado para identificar aqueles que não são nem brancos, nem indígenas. O que não é isso, é negro. (Estudante de Ciências Biológicas).

Atrelada a este conjunto de significados, uma segunda representação situa o negro como uma identidade, dada por duas possibilidades: a internalização de ser negro e a conseqüente construção do orgulho de ser negro e, o negro como identidade indiferenciada do branco, sem a caracterização de especificidades culturais. A fala a seguir aponta os dois lados desta forma de representação.

Acho que a identidade do negro, assim... dentro da universidade, não sei se resume tanto ao cultural, não é... assim, em relação à cultura afro-descendente, essas coisas... eu acho que tem núcleos que trabalham com isso, mas tem negros culturalmente iguais a brancos, não é... então, eu acredito que a identidade do negro é se reconhecer negro, ter orgulho disso, não é... não ter aquele negócio do autopreconceito, que muito negro tem, de que tudo é preconceito com ele porque ele é negro, por causa do passado.(...)Tem negros culturalmente iguais a todo e qualquer branco, mas existem mais facilmente grupos negros com a cultura afro-descendente, com esse tipo de coisa, que é o que a gente vê acontecendo na faculdade. (Estudante de Ciências Biológicas)

A representação do negro dentro da universidade evidencia as contradições de se ter que pensar acerca do que é ser negro. Por vezes, o negro é tomado como portador de identidade cultural específica, uma cultura afro-descendente, que o distingue enquanto indivíduo dos demais sujeitos sociais; outras vezes, nega-se o negro enquanto

particularidade cultural e o coloca como mais um sujeito branco, trazendo à tona a normalidade de ser branco e de identificar-se como tal, mesmo para um negro.

O histórico do racismo que paira sobre o negro brasileiro é considerado na forma como os sujeitos o percebem e delimitam a segunda forma de representação sobre ser negro. O negro é tido como o sujeito do racismo: um sujeito cuja existência é evidenciada pela discriminação racial, pelos estereótipos e pelas maiores dificuldades, sobretudo, depois que se discute os modos de reversão dos efeitos da discriminação racial, conforme ilustra a fala a seguir:

O racismo para mim é forte. É forte. Para todo negro, né?! Essas coisas de a gente entrar na loja e ser perseguido... porque acham que a gente vai roubar... só porque é preto. Isso antes eu até percebia... mas ficou ainda mais forte depois que entrei na universidade... não imaginei que seria tão forte assim... (Estudante de Engenharia Química)

Portanto, pontuar a existência de racismo e a necessidade de políticas que alterem o quadro de desigualdades raciais é colocar o negro no lugar do sujeito do racismo. Esta questão permeia a probabilidade de alguém aderir à própria identificação como negro. É um processo difícil, senão doloroso, assumir-se como o sujeito de maiores dificuldades e de estereótipos negativos.

Na fala relatada acima, o estudante explicita o quanto o contexto universitário é entendido como racista. É ainda mais que as investidas que ocorrem, cotidianamente, buscando enquadrar os negros nos perfis de bandidos, ladrões etc. Acredito que a relação feita nesta narrativa é bastante sugestiva, uma vez que a universidade é enfatizada como contexto no qual o racismo e, porque não pensar a desconfiança, a

cobrança, o tratamento hostil dado àquele sujeito que está “roubando” a vaga de um outro branco, vêm à tona.

Por outro lado, existe também a representação do negro como o sujeito de um histórico de luta por seus direitos. Esta é uma maneira mais positiva de perceber o negro, pois o desloca de uma posição de passividade diante de um histórico de racismo e o coloca como autor das lutas e reivindicações por seus direitos de cidadania.

Quando penso “Negro”, na minha cabeça vem... acho que força, garra, união e muita luta também, pra conquistar os direitos que a gente tem hoje. (Estudante de Estatística)

Logo, o negro é representado não como alguém que espera e aguarda pelas mudanças sociais e pela conscientização das pessoas acerca de sua condição e da necessidade de medidas que alterem o quadro de desigualdades que o atinge. O negro é referenciado como aquele que relata as próprias demandas e atua nas proposições e construções de planos e medidas para edificar uma situação social digna. Essa forma de representação é justamente aquela que determinadas medidas, como a Lei 10.639 (que dispõe sobre o trabalho de História e Culturas Africanas e Afrobrasileiras nos conteúdos educacionais) visam construir e reforçar no imaginário social e, sobretudo, do negro, cooperando para a sua autoestima.

4.3. Racismo: Admissão e negação

Apesar da discriminação estar intimamente atrelada à condição de ser negro no Brasil, nota-se que quando a discussão parte para o nível individual, isto é, para o relato das vivências e percepções desses sujeitos enquanto negros, não existe um consenso acerca da existência de racismo. São delineados dois modos de representar a existência

de discriminação racial: admissão e negação, o que corrobora os achados de Nascimento e Silva (2008). A negação é construída no sentido de recusar a ideia dos próprios sujeitos como vítimas de racismo e discriminação. Os discursos apontam para a não-percepção da influência do quesito racial nas relações estabelecidas em seu trânsito pela sociedade. Isto se verifica a despeito da admissão das desigualdades raciais e aponta para a assunção do racismo como uma ocorrência institucional e não interpessoal.

Acho que o racismo no Brasil já não é uma realidade. Isso é confirmado visualmente... pela miscigenação. Você olha e vê tudo misturado. Onde estaria o racismo se as pessoas se misturam das mais diversas formas? Acho que a gente tem que saber separar: aqui é Brasil, o contexto norte-americano é outra coisa. Aqui se percebe mais pretos nas favelas, em empregos ruins? Sim. Mas, isso é por conta do histórico de discriminação sofrido no passado. Hoje a realidade é outra. (Estudante de Ciências Biológicas).

Eu fui criada num ambiente pra não ficar pensando muito nesse tipo de coisa... e também tinha muita diferença... a maioria da minha família é branca, então... não senti assim, sabe? Tipo: “você tem que ficar atenta, porque isso pode ser preconceito”. Eu não tive esse tipo de aprendizagem e nem de experiência até agora. (Estudante de Psicologia)

Percebe-se que na primeira fala a representação está bastante assentada numa concepção freyreana de como as relações raciais se dão no Brasil. Se há a mestiçagem, brancos e pretos se misturam, por que falar em racismo? Essa representação desconsidera a hierarquização que existe mesmo dentro dessas “misturas”, como bem aponta Fanon (1980), em *Pele negra, máscaras brancas*. No caso brasileiro, a exaltação

da figura da mulata, ou da mestiçagem em si, ora é utilizada de forma a sublinhar a inexistência de racismo, ora como estratégia que engendre o ideal de branqueamento.

Na segunda narrativa, é interessante perceber o que nos mostram as entrelinhas. Sendo esta estudante alguém cuja família é majoritariamente branca, os ensinamentos quanto à dinâmica racial não tendem a funcionar como estratégia de enfrentamento e de percepção de racismo, mesmo sendo esta estudante alguém que se autoidentifica como preta e cujo fenótipo traduz essa identificação. Como aponta Bento (2002), os brancos se eximem de sua parcela de responsabilidade nas relações raciais. É como se o branco não tivesse raça, sendo reiteradamente isentado em responder por essa *falta*, tanto quanto o negro é continuamente chamado a responder por ser negro.

Um outro tipo de representação verificado é aquela que admite a existência da discriminação e relata a experiência de sua intensidade, sobretudo, após a entrada na universidade. São relatadas situações de discriminação e segregação na universidade, inclusive nas próprias salas de aula. Como segue:

(...) isso também é coisa da universidade... é...trabalho em grupo: “Ah! Eu quero que vocês aprendam a trabalhar em grupo. Formem os grupos.” É a pior coisa que existe! Porque quando ele fala “formem os grupos”, é sempre o mesmo grupo que vai fazer. É sempre a mesma panela. Não tem essa mudança! Se você sempre está no mesmo grupo você já sabe como é que o outro trabalha, como você trabalha... o problema é quando o professor diz em que grupo que você vai ficar. Não é? Daí é que a coisa complica, porque daí você tem que trabalhar com a diferença. Só que... é uma coisa assim...da universidade e das próprias pessoas mesmo. Eu tenho muita dificuldade também. Eu não sei... eu acho que eu sou um pouco antissocial... porque...nenhum grupo

me aceita. Eu sempre fico por último e... assim, eu pergunto, sabe? Na hora que o professor já fala, eu: “Posso fazer com você? Posso fazer com você?” E daí a pessoa: “Ah, eu vou pensar ainda!” Que grupo... “Você já tem um grupo?” “Ai, já tenho.” Mas não tem ainda! Pronto. Daí, teve um grupo agora que, uma pessoa saiu, ele se desfez... e eu entrei no lugar dessa pessoa. Mas, assim: por dó, sabe? Porque não tinha outro jeito. Aí na aula de Experimental, tinha certinho para formar duplas...certinho. Aí teve uma pessoa que entrou numa dupla. Ficaram três pessoas. Eu ainda perguntei: “Mas, professora, pode ficar três pessoas?” Ela falou: “Não.” Mas, não tem problema. O importante é a pessoa não fazer comigo. Então, eu não sei o que é isso. Eu também não sou, assim, a pior pessoa do mundo para fazer dupla! E na Química inclusive eu vou muito bem, eu fecho com uma nota muito boa. Eu não sei... é um problema comigo, assim. Eu acho que eu ajudo nisso também. Porque eu não vou nas festas, eu não fico nas rodinhas conversando bobagem, conversando coisas tipo: “Ah, o Cálculo III, não sei quê”; “Porque a minha iniciação, não sei o quê”... Sabe? **Coisas que são do mundo deles**: “Ah, o meu carro... tive dois pontos na minha carta!” Sabe? **Coisas que não fazem parte do meu mundo**. Então, eu não fico nessas rodinhas, não é? Eu vou para o banheiro... Antes eu ficava, mas eu não tenho paciência. Aí, eu vou para o banheiro, fico... vou no LIG mais próximo. Tento sair. E, eu sempre sento na frente também, porque eu não enxergo direito e é mais fácil para eu me concentrar. Então, tem tudo isso, assim. Mas eu acho que o fato de eu ser negra influencia. Influencia muito, assim! Muito, muito... (chorando). Assim, é muito ruim, sabe? Porque...antes de entrar aqui, eu não tinha noção de como era... tão forte, assim. (Estudante de Engenharia Química) – Grifos meus.

Querendo ou não dizer, as pessoas já te olham assim, por primeira parte. Tipo... meio... Não sei. Eu senti muito preconceito na minha sala mesmo, sabe? Principalmente na hora de fazer aula em grupo, as pessoas só chamam aquele que é o perfil certo pra eles: O que tem a roupa bonita, com aquela coisa de marca, aquele diálogo que só fala em festa. No meu grupo, estávamos eu mais um amigo meu e os dois índios! A gente não se segregou... a gente esperou que eles chamassem a gente para participar dos grupos. Poucos chamaram. Chamaram mesmo, aquelas pessoas mais humildes, que vieram do mesmo contexto histórico que eu e sabem a situação como que é. A maior parte da galera, até hoje mesmo, com o tempo que passou das aulas, a gente convivendo um pouco junto... poucos passam perto, tipo, de mim mesmo e falam “oi”, cumprimentam, ou chamam para ir para algum lugar. Olham meu estilo, pelo meu estilo de roupa; olham no modo de falar e olham nos livros que eu leio. Isso faz com que eles escolham se eles querem conversar comigo ou não. Mas mesmo pelo contexto de ser negro, eles já sentem. Às vezes dá para a gente chegar na sala e saber: “Ai, deve ter entrado por cotas”, “roubou a vaga do meu amigo”... como aconteceu um caso comigo. Pensa essa coisa! Sabe? Já me senti muito incomodado na minha sala, já pensei em desistir do curso por causa disso. Mas isso vai ser em toda universidade, querendo ou não, eu vou ter que passar por isso.... para um dia isso não acontecer mais.

(Estudante de Ciências Biológicas)

É interessante como ambas as narrativas trazem os mesmos elementos para se pensar as relações que são estabelecidas com os estudantes negros dentro da universidade, sobretudo neste período pós-implantação do PAA. Ambas as falas

ênfatizam a questão da diferença. A estratégia utilizada pela maioria para lidar com as diferenças é a exclusão do diferente, das minorias, havendo, portanto, a negativa em lidar com essa diferença, a saber: ser pobre e ser negro. Ambos os entrevistados, em determinados momentos alegam ser um problema que lhes é intrínseco, eles próprios são a causa da rejeição.

Conforme Moscovici (2004), o medo do que é estranho é o que assola tais relações. A ameaça de perder os marcos referenciais, de perder contato com o que propicia um sentido de continuidade, de compreensão mútua, é uma ameaça que tange o insuportável. E quando a alteridade é jogada sobre alguém, configurando algo que “não é exatamente” como deveria ser, logo eclode o conflito, a rejeição. É, justamente, o que se verifica nesses casos. Num pedido de socorro, a estudante de Engenharia Química afirma que os grupos deveriam ser formados pelos professores, pois a não ser assim, continuaria a ser segregada pelos seus “companheiros” de turma.

O medo da alteridade, de ser marcado, ou tocado pela diferença, é tal que num arranjo em que havia número adequado para a formação de duplas, conforme a prescrição de uma tarefa a ser realizada pela turma, uma pessoa se integra a uma dupla, formando um trio, e a entrevistada fica sem parceria para executar a atividade.

Ambos os entrevistados, cujas narrativas são transcritas acima, tecem variadas explicações para a exclusão que vivenciam até, por fim, mencionarem o fato de serem negros. E aí aparece a dor. A ferida de ser vítima de discriminação pelo fato de ser negro é exposta. A primeira entrevistada, inclusive chora ao associar a segregação que vivencia com a questão de ser negra. Para ambos, a ênfase na lástima de passar, cotidianamente, pela rejeição é evidente.

As diferenças de hábitos e de visão do papel da universidade entre os estudantes negros e a universidade como um todo são apontadas como uma circunstância que

potencializa as dificuldades de relacionamento e, conseqüentemente, contribui para a discriminação desses estudantes, como se pode notar nos discursos acima. São mundos diferentes. Mundos que, por vezes, se interceptam, no tempo e no espaço, mas cujo estranhamento das relações não deixa de sinalizar e reiterar a diferença. São culturas, costumes, diálogos e objetivos distintos transitando no mesmo espaço. É explicitada a presença do *outro*, aquele que não é bem quisto, que é excluído. Esse estranhamento que permeia as relações com os ingressantes por reserva de vagas, também foi apontado pelos entrevistados que compunham o Grupo Gestor de Ações Afirmativas da UFSCar.

A discussão acerca das ações afirmativas na Universidade está implicada na percepção de racismo e discriminação. A identificação imediata do negro como ingressante por reserva de vaga é atrelada a uma prática de discriminação, de acordo com as representações identificadas. O que coopera para aumentar as dificuldades dos estudantes em assumirem-se como ingressantes pela reserva de vagas para negros.

4.4. Negro e ensino superior

A relação entre negro e universidade é marcada por uma tensão evidenciada pelo *déficit* de inserção e participação negra, sobretudo, nas universidades públicas. Essa consideração reverbera no modo como os estudantes apreendem a relação entre negro e ensino superior e, conseqüentemente, nas representações sociais que são elaboradas a este respeito.

Verifiquei três formas de representar essa relação: as *barreiras* que se instauram entre o negro e a universidade, a *proporção* de negros no ensino superior e a universidade como *possibilidade* para o negro.

Na primeira delas, a universidade é tomada como um alvo ainda a ser alcançado pelo negro. São explicitadas as barreiras que se interpõem dificultando o acesso do

negro, tais como as lacunas educacionais; a necessidade de trabalhar, que faz com que muitos negros optem pela inserção no mercado de trabalho ao invés de prosseguir no ensino superior; e as dificuldades encontradas, no contexto da própria universidade, por aqueles que chegam no ensino superior.

A presença dos negros na Universidade é representada, numa relação de proporção, enquanto minoritária, apesar de se notar o acréscimo de estudantes negros, sobretudo, depois da implantação do PAA. Esta questão torna-se evidente por meio da descrição de grupos de negros na Universidade.

Eu sinto que o negro na Universidade, ele... eu vejo muitos grupos... na Universidade. Eu acho que eles ganham força na universidade. Eu vejo no colégio público uma coisa normal, assim... todo mundo conversando com todo mundo. Mas quando entra na universidade, eu vejo grupos de negros juntos assim. E me dá a impressão de que eles estão ali para... não sei... por força... eles se destacam mais assim...eu vejo... coisas que eu não via num colégio público. Grupos mesmo... de muitos negros juntos. (Estudante de Química)

É interessante perceber que essa estudante relata notar na universidade um fenômeno que não via em seu colégio público, a aglomeração de negros. Essa entrevistada relata que durante o ensino fundamental estudou numa excelente escola e que era particular. Lá não convivia com negros. No ensino médio, contudo, estudou num colégio público, onde havia muitos negros. Logo, podemos ponderar que como estudou num colégio público, a probabilidade de ver e conviver com negros era de fato, maior. Lá, os negros não eram os *diferentes*, de modo que ficava mais difícil perceber grupos específicos de negros. Já na universidade, o quadro é diferente. A incidência de

negros não é tão grande quanto era no ensino médio. Ao mesmo tempo em que a estudante afirma ter notado o aumento de negros na universidade, relata também perceber *grupos* de negros. Negros juntos, talvez buscando força. Diante de um quadro de receptividade distinta, distintas também tendem a ser as estratégias lançadas para lidar e, possivelmente, se adaptar às situações. Nos grupos sociais, conforme aponta Bernardino (2002), os integrantes do grupo identificam-se uns com os outros, partilhando crenças, hábitos, costumes e representações, o que se traduz no senso de pertencimento ao grupo social em questão. De modo que, o grupo funciona como referência e fortalecimento para aqueles que o integram.

Para os estudantes universitários negros, é explicitado que diante de um contexto adverso, as trocas com seus iguais, a identificação de situações e dificuldades comuns são elementos-chave e, portanto, existentes num contexto, como o que ora se descreve dentro desta universidade.

Outra forma de representar a posição do negro na universidade é a colocação da universidade como possibilidade para indivíduos negros, baseada no aumento do número de negros e das discussões acerca da necessidade da inserção dessa população no ensino superior. A própria entrada do negro na universidade contribui para a ressignificação da universidade como um espaço que também cabe ao negro e, onde o negro também cabe.

Os grupos de negros apontados nos discursos dos estudantes são representados como fruto da participação minoritária nos *campi*, de modo que o pertencimento racial e as similaridades de vivências os colocam como grupo social distinto dentro do contexto universitário.

(...) eu vejo grupinhos, assim, sabe? Tem um que tem negro, outro que tem brancos... outro em que os dois andam juntos. Ah... não sei. Eu

acho que é a identificação. Sei lá. Os mesmo gostos... talvez passem as mesmas dificuldades. (Estudante de Matemática)

A despeito da realidade desses jovens como estudantes universitários negros, um dado que se fez bastante presente foi a fala em terceira pessoa, trazendo experiências e relatos de outros e, muitas vezes, falando do negro com a ressalva do afastamento, da não-assunção de si como sujeito das relações relatadas e problematizadas. Fala-se do negro, mas na realidade fala-se do *outro*, do negro que é minoria, do negro que é discriminado, mas não de si próprio. O não-implicar-se na problematização beira, por vezes, o discurso da democracia racial. O sujeito tece para si próprio a crença na inexistência das disparidades raciais, sob a perspectiva de uma ilusória democracia entre brancos e negros. Emerge, então, o anseio pela invisibilidade racial, privilégio do sujeito branco, pois sendo a norma não partilha da necessidade de pensar sobre a existência de marcadores raciais, os quais foram criados, justamente, para marcar aquilo que difere dele próprio. Portanto, a defesa da inexistência dos marcadores raciais, bem como a negação de si como parte deste contexto específico de negros e negras, denunciam os efeitos da assimilação de discursos que barram a capacidade de apreensão e retorno crítico à realidade que se coloca à população negra, tais como a crença na democracia racial e o branqueamento como ideal civilizatório.

Ah... é engraçado, porque normalmente quando a gente entra na universidade ou até mesmo no colegial, tem muita gente falando sobre... sobre ser negro... Acho que não penso muito nisso. Já pensei no que as pessoas pensam... assim... no modo como elas pensam... eu nunca pensei como sendo eu mesma... (Estudante de Química).

No meu bairro tem maioria negra e de ensino médio público, ensino fundamental e médio público... tive grandes amigos negros, tenho grandes amigos negros, meus pais, né? Meu pai, meu avô... e eu nunca vi essa diferença em relação a mercado de trabalho. (Estudante de Ciências Biológicas)

É engraçado passar em frente a uma fábrica e ver que os uniformizados lá são os pretos. O de terno não é preto. Assim, eu olho pros meus amigos... e penso... é isso que ele quer pra vida dele? Estar num uniforme pra vida toda? É o destino dele... e da maioria dos negros. (Estudante de Ciências Biológicas).

Para aqueles que trazem a convicção do pertencimento racial negro, nota-se a autoimplicação como parte do quadro de desvantagem do negro no ensino superior. Para estes, verifica-se uma relação entre a percepção das desvantagens do negro, da assunção da própria afetação e a perspectiva de cursar o ensino superior como um projeto de contribuição a comunidades que partilhem realidades próximas às suas, como se pode verificar pelos seguintes discursos:

(...) eu estou aqui para tentar passar alguma coisa...estou errando muito e aprendendo bastante. E, eu já tentei fazer alguma coisa aqui e já estão querendo cortar as minhas asinhas: “o que você está fazendo?” “Não faz isso não, hein?”. “Você vai ser professor e para dar aula na universidade”. Aí eu paro e penso que eu estou sendo treinado para dar aula aqui, não para dar aula na periferia, ou coisa do tipo. Parece que eu estou sendo treinado para dar aula, tipo... para particular. E, também estou sendo treinado para dar aula para alunos que tenham o perfil

bonito e não para alunos difíceis, que passam por toda aquela coisa... que chegam em casa e vêem que a mãe não tem nada para dar para eles comerem. Eu não sei lidar com alunos desse tipo ainda, porque aqui não me traz esse conhecimento. Mas eu sei... eu sei que um dia eu já estive ali sentado no lugar deles e, que o pior aluno é o melhor aluno. Porque é aquele que sempre evidencia a contradição, que sempre pergunta “por quê?”. Eu sei disso e eu sei também que eu tenho que tentar achar um melhor meio de mostrar isso para ele. A educação para mim, seria um dos fatores que me ajudaria a mudar um pouco esse contexto.
(Estudante de Ciências Biológicas)

Como engenheiro Físico... Ah! Espero ser bem sucedido, gerar riquezas para o meu país e para a minha família. Poder auxiliar minha família, principalmente minha mãe, irmãos, avó e tios. Espero dar um futuro melhor para os meus filhos. E, eu quero ter uma instituição... acho que uma ONG que possa auxiliar crianças e adolescentes como eu.
(Estudante de Engenharia Física)

4.5. Ações afirmativas no ensino superior: A reserva de vagas para negros

As representações sociais acerca da reserva de vagas concentram-se, basicamente, sob duas formas: como positivas e como negativas, ou seja, reproduz a polêmica que está colocada na sociedade. A concepção da implantação de uma política que reserva vagas, especificamente para pessoas que se autotransformam como negras, como sendo algo positivo, deve-se à consideração de que elas: possibilitam a entrada do negro na universidade; possibilitam a entrada dos desfavorecidos; e diminuem a desigualdade. A apreensão dessa política como algo negativo deve-se ao entendimento

de que instituir tais medidas: é assumir a incapacidade do negro; traz complicações constitucionais; desvia o foco do real problema que é a educação de base; gera preconceito; cria a desigualdade; e, por fim, conta com a dificuldade de se definir quem é negro no Brasil.

Essa maneira de representar as políticas de ação afirmativa corrobora o que apontam estudos realizados a partir dos discursos produzidos pela mídia acerca das cotas para o ingresso na universidade (FERREIRA e MATTOS, 2007; FERES Jr., 2008; NAIFF, NAIFF e SOUZA, 2009).

Essas mesmas relações são traçadas para a forma como o PAA da UFSCar foi representado pelos estudantes entrevistados. Por um lado, o PAA foi percebido como: uma forma de reverter as desigualdades sociais e raciais; uma maneira de competir no vestibular; e um mecanismo de diminuir a elitização do ensino superior público. Por outro lado, o programa foi representado como um mecanismo que cria discriminação e preconceito e como possibilidade de burlar as regras.

Assim, como assinalam as falas a seguir.

Bom, o PAA, ele vem para tentar lutar por um direito que não foi dado, na verdade. Para que todo mundo seja igual. Igual fala Aristóteles lá na questão da equidade, não é? Ele diz: “tratar-se os iguais como iguais e os desiguais como desiguais”. É só assim você vai chegar no sentido de justiça. Então, acho que nesse sentido de justiça há as ações afirmativas. Há ações afirmativas para mulheres, para negros... na questão do voto antigamente tinha... entre outras formas. Às vezes tem pessoas que são contra: “ah, não é justo porque você está tirando o direito de alguns alunos que poderiam entrar igualmente”, mas como essa questão de igualdade não ocorreu antes, então você tem que ser um pouco desigual

no início para depois todo mundo poder estar igualzinho, assim.
(Estudante de Biblioteconomia)

(...) eu achei que eu coloquei o meu só como escola pública. Eu não sei o que pode ter dado. Agora, alguém que coloca como escola pública e negro para entrar... eu me sinto... como é que fala? Eu sinto como se furassem a minha fila e me falassem “ah, só porque eu sou negro eu tenho que entrar na universidade”. Eu tive a mesma educação que qualquer um. Então, eu me sinto mal por isso. A ideia de você colocar pessoas na universidade só para isso, para ter uma junção... para mudar a ideologia... eu não sei se isso é correto. Eu não acho que seja uma coisa correta você inserir pessoas numa universidade só para mudarem do opinião. Eu continuo não achando correto. (Estudante de Química)

Esta última narrativa é um caso bastante interessante. Esta estudante tem seu nome na lista de ingressantes pela reserva de vaga destinada a estudantes negros. Contudo, ela reproduz, exatamente, o discurso elitista que apregoa que os ingressantes por cotas e reserva de vagas estão roubando as vagas dos verdadeiros merecedores. Num discurso que enfatiza a ação afirmativa como o rompimento com a meritocracia. Uma meritocracia exaltada por aqueles que defendem que ingressar no ensino superior por ação afirmativa é “burlar as regras” ou “furar a fila”.

A implantação desse sistema, sob a perspectiva de uma parte significativa dos estudantes entrevistados, pode fortalecer a crença de que o negro é menos capaz e por isso precisa de ajuda para ingressar na universidade. Além disso, conforme pontuou a fala acima transcrita, foi interpretado como se o negro tivesse a oportunidade de entrar na universidade apenas por ser negro. Acresce-se a isto a dificuldade de delimitar quem

é e quem não é negro, o que pode gerar a ocasião para fraudes, como tem ocorrido em outras universidades.

A opção pela entrada por reserva de vagas, para os entrevistados, foi pautada por duas interpretações básicas: primeiramente, pela crença de que optar pela reserva facilitaria a entrada na universidade e também por acreditar que as trajetórias educacionais foram bastante fragilizadas. Assim, nota-se que a opção pela entrada via reserva de vagas para negros *a priori* não traduz a conscientização de que esta ferramenta de entrada é uma forma de afirmação da população negra. Isto é, a autodeclaração realizada no ato de entrada, não necessariamente, é sinônimo de posicionamento crítico atrelado à representação positiva e consciente acerca do PAA como um mecanismo que visa combater as desvantagens sociais impostas aos negros. Essa constatação é reforçada quando se verifica que 92% dos entrevistados desconheciam o PAA antes de entrarem na universidade¹⁰. Ou seja, faz-se a opção pela reserva de vagas sem procurar conhecer quais são os fundamentos e mecanismo que embasam este programa de ação afirmativa. O contato com a possibilidade de ingressar pela reserva deu-se, via de regra, no momento da inscrição do vestibular, quando descobriram haver uma “cota” para alunos de escola pública, negros e indígenas.

É interessante perceber que 30% dos entrevistados apontaram não terem optado pela reserva de vagas para negros. Os argumentos são de que não se lembravam de terem optado; a inscrição foi realizada por terceiros e, até mesmo de ter havido no momento da matrícula algum equívoco que resultou na efetivação do ingresso por um tipo distinto de reserva àquele que foi escolhido no ato da inscrição para o vestibular. Como foi o caso de uma estudante que relatou não ter optado pela reserva de vagas para negros. Contudo, quando foi realizar a matrícula no curso, lhe foi solicitado que

¹⁰ O programa conta com mecanismos de divulgação virtual no site da universidade com *links* acessíveis a quem consulta a matrícula para vestibular.

assinasse uma autodeclaração atestando ser negra, procedimento que deveria ser efetivado pelo fato dela estar ingressando via reserva de vagas para negro. Conforme segue:

“Eu lembro que quando a gente vem fazer a matrícula a gente entra numa salinha... aí a coordenadora do curso veio e falou que como eu tinha entrado por reserva de vagas para negros eu tinha que assinar um papel. Na hora eu achei estranho, só que eu fiquei com medo. Eu pensei: “Ah, não vou falar nada, não é? Deixa para lá”. Então, eu assinei. Mas eu lembro, tenho certeza absoluta, quando eu fui fazer a inscrição, não declarei. Tenho certeza. Eu acho que eu deveria ter falado, mas eu fiquei com medo. Porque quando você faz matrícula numa faculdade, você anula a da outra, não é? Da anterior. Se eu perdesse a daqui, eu ia ficar sem faculdade nenhuma. Eu encarei como... “Ah, bobeira!” Sabe? Aí eu fiquei quieta.” (Estudante de Educação Física)

Apesar de ter convicções totalmente contrárias à reserva de vagas para negros, declarar nunca ter percebido a influência de sua cor ou raça em seu trânsito na sociedade, e não considerar necessário declarar sua identidade etnicorracial – apontou nunca relatar sua raça ou cor, nem mesmo em inscrições de vestibular e similares –, no momento em que se deparou com a possibilidade de perder a vaga caso não se declarasse negra, ela efetuou a autodeclaração. Não por compartilhar as representações que estão contidas no projeto do PAA, mas para garantir sua vaga na universidade. Este é um caso clássico de conflito de interesses e declarações com os quais os PAAs precisam lidar e, faz-se, portanto, necessário que se aprimore os mecanismos envolvidos, de modo que se minimize este tipo de ocorrência.

A posição contrária à reserva de vagas para negros foi declarada por 46% dos entrevistados, por acreditarem, de maneira geral, que o problema principal está concentrado nas desigualdades educacionais. De outra parte, 54% eram favoráveis à implantação da reserva para negros por considerarem a existência de desvantagens intrínsecas às experiências de negros no setor educacional.

4.6. O negro e o mundo do trabalho

A ampla maioria dos estudantes entrevistados (85%) indicou já ter tido experiência de trabalho. Ampla também foi a gama de atividades exercidas. O exercício do trabalho era concomitante aos estudos. Mesmo na universidade, a necessidade de manter os estudos e os gastos longe da família leva os estudantes a desempenhar uma série de atividades para garantir a sobrevivência.

A representação da conciliação entre trabalho e estudos foi expressa de duas maneiras. Alguns entrevistados consideravam que o trabalho atrapalha o desempenho acadêmico devido ao cansaço e à perda de oportunidades, uma vez que não se tem tanta disponibilidade para se engajar em possíveis atividades curriculares ou extracurriculares na universidade. Por outro lado, havia também a representação de que trabalho e estudo podem ser compatibilizados com tranquilidade. De acordo com os entrevistados a conciliação era possível devido às características do próprio trabalho (não ser algo pesado e não exigir tanto esforço) bem como ao fato de terem se acostumado desde muito cedo a fazer várias atividades ao mesmo tempo.

Para esses estudantes, as expectativas suscitadas pelo trabalho eram de: alcançar a estabilidade econômica; exercer a profissão; ajudar a família; exercer a chefia; prover um futuro melhor para os filhos; e de, algum modo, contribuir para alterar a realidade social. Acreditava-se que a entrada na Universidade poderia contribuir para alcançar

esses objetivos por meio da capacitação que é oferecida nos estágios, nas pesquisas e demais atividades. Além disso, a universidade é vista como pré-requisito para a inserção no mundo do trabalho, tornando-se essencial obter o diploma, para nele melhor se colocar.

Contudo, os indicadores sociais apontam para uma realidade de reiteradas desvantagens para negros no mercado de trabalho. Para os estudantes negros entrevistados, no entanto, a participação do negro no mercado de trabalho era vista sob dois ângulos: de um lado, eles assumiam a influência do racismo e da discriminação no mercado de trabalho, dada pela presença do negro em cargos, majoritariamente, subalternos e com maior dificuldade para ingressar no mercado de trabalho.

Eu trabalho desde os meus treze... trabalhei até os meus vinte e... vinte e sete anos. Eu já tive a oportunidade de participar de algumas entrevistas e do meu ponto de vista, teve ocasiões em que eu me deparei... pelo seguinte... pelo serviço que eu fui, que em relação aos meus concorrentes, eu tinha a especialização necessária, tinha a experiência necessária, acredito eu que a entrevista que eu fiz, eu não fui mal, entendeu? E... só que eu acho que eu não tive a oportunidade por ser negro. Inclusive depois eu fiquei sabendo da pessoa que foi... de repente eu posso estar julgando mal... ou ela era uma indicação, não sei... mas ela estava bem menos preparada do que eu. É... sei lá... e isso foi a única experiência que eu tive.. mas eu converso com colegas também... negros. E eles me contam e me contaram histórias semelhantes à minha. Eu percebo que ainda existe uma diferença muito grande referente à pessoa negra. (Estudante de Estatística)

Por outro lado, verificamos uma representação que nega a existência de discriminação racial, por acreditar que hoje o mercado de trabalho prima por outras questões na triagem e seleção, que não o quesito racial.

Mas hoje eu não sei... acho que não é mais a questão da discriminação no mercado de trabalho. É mais a questão da preparação do profissional. Mas acho que tem muita gente ainda... que é também um outro problema: de usar isso como pretexto às vezes, por não ter se dado bem numa entrevista, ou uma coisa desse gênero. Mas, ao meu ver hoje, a discriminação racial já não é um problema grande no Brasil. Só não deixou de ser um problema, porque existem os casos ímpares, que vão existir sempre. (Estudante de Ciências Biológicas)

As relações estabelecidas nas representações engendradas por esses estudantes, por vezes contraditórias, estão de acordo com as mesmas contradições que se verificam acerca das relações raciais no Brasil. O que também implica as representações elaboradas acerca das relações estabelecidas entre raça e mercado de trabalho e a aplicabilidade de um mecanismo de ação afirmativa, nos moldes de cotas ou reserva de vagas. Havia uma postura favorável à aplicação desta medida, por considerar que isso geraria uma sociedade menos díspare e ajudaria a inserir o negro no mercado de trabalho. Havia também uma posição contrária, alegando que instituir tal política geraria mais preconceito, dificultaria as relações de trabalho e assumiria a incapacidade do negro de acessar o mercado por seus próprios méritos. Nota-se a similaridade nos modos como foram representadas as reservas de vagas para negros no ensino superior e no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os PAAs centram-se na meta de inserção e permanência dos estudantes pretos e pardos, criando as cotas ou reserva de vagas para garantir a entrada, bem como elaborando estratégias que criem condições financeiras para que os alunos prossigam em seus cursos adequadamente.

Neste estudo constatamos que muitos estudantes negros ingressantes pela reserva de vagas encontram muitas dificuldades para se aproximar, processar e discutir a dinâmica racial. Isso foi evidenciado desde a baixa taxa de adesão ao convite para participar desta pesquisa, até as dificuldades para que aqueles que já haviam passado pelas entrevistas individuais, retornassem para as entrevistas coletivas. O desconforto em falar sobre o racismo foi flagrante. Hasenbalg (1995) fala sobre a experiência de pesquisadores negros no estudo de questões raciais:

Pode-se assinalar uma experiência reportada por vários pesquisadores sobre seu trabalho de campo. Trata-se da situação de constrangimento e embaraço inicial criada quando o pesquisador pergunta a seus entrevistados ou informantes sobre a sua cor e sobre as situações de discriminação racial que já vivenciaram. O constrangimento, sentido particularmente por entrevistados de baixa educação, já é uma indicação de que as pessoas não estão acostumadas a falar com naturalidade sobre questões relativas às relações raciais. Em um texto pequeno e extremamente perceptivo, a antropóloga norte americana Robin E. Sheriff, que durante quase dois anos estudou os discursos cotidianos sobre raça e racismo em uma favela do Rio de Janeiro, conclui que o mito da democracia racial desempenha um papel na contenção dos discursos sobre racismo. O silêncio e a censura cultural seriam, segundo ela, elementos fundamentais da contraditória cultura racial

brasileira. [...] Em outras palavras, as pessoas não se iludem com relação ao racismo no Brasil sejam brancas, negras ou mestiças, elas sabem que existe preconceito e discriminação racial. O que o mito racial brasileiro faz é dar sustentação a uma etiqueta e regra implícita de convívio social pela qual se deve evitar falar em racismo, já que essa fala se contrapõe a uma imagem enraizada do Brasil como nação. Transgredir essa regra cultural não explicitada significa cancelar ou suspender, mesmo que temporariamente, um dos pressupostos básicos que regulam a interação social no cotidiano, que é a crença na convivência não-conflituosa dos grupos raciais. Por um lado, o mito racial brasileiro parece ter funcionado como um elemento de dissuasão para a emergência de grupos e movimentos racistas de extrema direita, como os que existem há muito tempo nos Estados Unidos e os que ganharam notoriedade mais recentemente na Europa. Por outro lado, ele tende a calar os discursos sobre raça e racismo e a inibir linhas de ação reivindicatórias individuais e coletivas. (HASENBALG, 1995, p.365)

Discutir sobre raça e suas implicações, significa para o sujeito avaliar de quais modos ele se relaciona com essa questão. Significa reavaliar as próprias convicções sobre a dinâmica racial. Cogitar de que lado da balança se posicionar: privilégios ou desvantagens, branco ou preto. Essa problemática é ainda motivo maior de tensão para aqueles que se identificam como pardos, por ora serem chamados a portarem-se como pretos, ora como brancos.

Para os participantes dessa pesquisa, discutir de que lado o sujeito se posiciona, significa também repensar a autodeclaração realizada no momento da matrícula na universidade, bem como a adequação de ser parte de um programa que visa reverter as

desvantagens verificadas em detrimento de negros, equalizando as oportunidades para brancos e negros.

O racismo atua como um mecanismo perverso que, ao penetrar a raiz das representações sociais abala a identidade de pretos e pardos, impondo um esforço constante desses sujeitos em se reedificarem e afirmarem uma representação que positivasse sua identidade enquanto negro.

Como afirmou Souza (1990), o negro, na ânsia de ascender socialmente, aderindo ao processo de embranquecimento, na realidade, engaja-se, num processo de autoextinção. Pensar sobre a identidade negra redundava em sofrimento psicológico para o sujeito, devido às representações pejorativas difundidas socialmente e internalizadas pelo próprio negro. Nessa medida, as funções simbólicas do negro encontram-se, sob dadas circunstâncias, forçadas a não representar a sua identidade real. Por isso, nesta pesquisa, a recorrente fala em terceira pessoa, bem como a negativa em dizer-se ingressante pela reserva de vagas. A assunção enquanto preto, sujeito de desvantagens e racismo, é um atentado à estabilidade psicológica de negras e negros, gerando um quadro de sofrimento e angústia, uma vez que o sujeito é associado ao objeto de desvalia social.

Nas representações encontradas no grupo de participantes, percebeu-se os consensos e dissensos acerca dos efeitos do racismo no trânsito de negros e negras no ensino superior e no mercado de trabalho. As relações estabelecidas refletem o percurso traçado por eles (as) no embate aos assuntos de cunho racial, bem como à definição da própria identidade. A diversidade de representações sugere, então, a complexidade com a qual se deparam as ações afirmativas.

Para os estudantes entrevistados ser negro remete a quatro representações distintas. O negro como, pura e simplesmente, uma raça ou cor, definida tanto por

questões biológicas quanto sociais. Sob a perspectiva biológica, ser negro implicaria em ter maior quantidade de melanina, o que lhe conferiria a negrura expressa na sua pele. O negro foi representado como um conceito ou categoria criada socialmente para definir aqueles que fossem diferentes de brancos ou índios. Uma segunda forma de representação situa o negro como identidade, dada por duas possibilidades: a afirmação da identidade como negro e o negro como identidade indiferenciada do branco. A terceira representação coloca o negro como o sujeito do racismo, alguém cuja existência é marcada por maiores dificuldades. Por fim, a última representação aponta o negro como sujeito de um histórico de luta por seus direitos.

A despeito dos dados descritos pelos indicadores sociais, percebemos que para nossos entrevistados não existia um consenso acerca da existência de racismo, sobretudo quando a discussão partia para um nível interpessoal.

A relação entre negro e universidade foi marcada por uma tensão evidenciada pelo *déficit* de inserção e participação negra. Verifiquei três formas de representar essa relação. Na primeira delas, a universidade seria um alvo ainda a ser alcançado pelo negro. A segunda representação enfatizava a participação do negro de maneira minoritária, apesar da maior participação a partir da AA. Uma terceira forma de representar foi a universidade como possibilidade para negros, baseada no aumento do número de negros e das discussões acerca da necessidade da inserção dessa população no ensino superior.

A representação da implantação de uma política que reserva vagas, especificamente para negros, como sendo algo positivo, deve-se à crença de que elas: possibilitariam a entrada do negro na universidade; possibilitariam a entrada dos desfavorecidos; e diminuiriam a desigualdade. A apreensão dessa política como algo negativo era devida à crença de que instituir tais medidas: seria assumir a incapacidade

do negro; traria complicações constitucionais; desviaria o foco do real problema que é a educação de base; geraria preconceito; criaria a desigualdade; e, por fim, contaria com a dificuldade de se definir quem é negro no Brasil.

Para o PAA UFSCar, as representações o situaram como: possibilidade de reversão das desigualdades sociais e raciais; maneira de competir no vestibular; e um mecanismo de diminuir a elitização do ensino superior público. Por outro lado, o programa foi representado como um mecanismo que criaria a discriminação e o preconceito e, como possibilidade de burlar as regras.

Havia duas formas distintas de se apreender e representar a implantação de reserva de vagas para negros no mercado de trabalho. Numa postura favorável, esta medida geraria uma sociedade menos díspare e ajudaria a inserir o negro no mercado de trabalho. Numa posição contrária, instituir tal política geraria mais preconceito, dificultaria as relações de trabalho e assumiria a incapacidade do negro de acessar o mercado por seus próprios méritos.

Percebe-se, de modo geral, que o posicionamento favorável relativo às vagas reservadas a alunos oriundos de escola pública deve-se à admissão de que existem mecanismos de discriminação de pobres e abastados, em nosso país. Não assumir a necessidade de cotas raciais é rejeitar a existência de discriminação racial.

As representações ora verificadas para *o que é ser negro; a participação do negro na universidade; sua participação no mercado de trabalho; e a influência da discriminação racial*, estavam articuladas à identidade etnicorracial dos sujeitos. Ou seja, a construção de um senso de não-pertencimento ao grupo etnicorracial negro resulta em representações sociais que tendem a negar a influência do quesito racial no acesso à cidadania para negras e negros, delineando-se de maneira difusa quanto à inserção e/ou permanência na universidade ou no mercado de trabalho. O instinto

primeiro é a negativa quanto à percepção de discriminação racial. Logo, a participação do negro no ensino superior e no mercado de trabalho é representada por expectativas de superação e sucesso, subestimando-se a influência negativa da variável raça.

Essa questão era tida como algo menor diante do fato de se ter acesso a uma universidade pública, federal. Isto por si só, bastaria para que eles pudessem estar mais confiantes quanto à possibilidade de não serem discriminados por serem negros, quando pleitearem uma vaga de trabalho, por exemplo. Essas relações eram estabelecidas entre coerências e contradições, pois, admite-se a existência do racismo institucional, bem como as disparidades socioeconômicas e de acesso em detrimento dos negros. Contudo, é como se eles estivessem fora dessa lógica. Não se assumiam como parte deste quadro. Não se identificavam com aqueles negros para os quais as disparidades são descritas. Não é o panorama do todo que se estende ao indivíduo, são as experiências individuais (de não percepção de racismo, de entrada numa universidade pública, etc.) que os levam a negar-se como parte deste todo. Contudo, não se nega apenas o racismo e as desigualdades, a própria identificação etnicorracial é dificultada.

Logo, a dificuldade de se identificarem como vítimas de preconceito foi evidente. Tanto quanto a dificuldade de se identificarem como parte daqueles que são atingidos por aquelas disparidades. Trata-se de uma estratégia de autodefesa contra os sofrimentos advindos de se perceber como o sujeito de injustiças simbólicas e sociais.

Parte dos participantes representou de forma mais consciente a relação entre negritude, educação e mercado de trabalho, identificando a existência do racismo nessas instâncias e havendo uma autopreparação para as barreiras a serem enfrentadas. Não se eximiam dessa realidade e tampouco buscavam alienar-se de seu contexto racial. Pelo contrário, buscavam pensar e discutir formas de reversão da situação em que os negros se encontram por conta da discriminação racial que sofrem.

As estratégias de defesa utilizadas por aqueles que se admitiam como sujeitos de desvantagens foram buscar a reversão por vias mais ativas: pela discussão, pelas propostas, pela partilha de grupos através dos quais pudessem se organizar para buscar ações que, de alguma forma, pudessem contribuir pela alteração de disparidades. O enfrentamento se daria pelo embate direto com tais questões, o que requereria recursos identitários positivos.

Com este estudo, portanto, foi possível perceber os dois lados desta questão: estudantes negros que se identificavam e se afirmavam como negros, eram participantes de grupos afirmativos e engajados nas discussões, e que identificavam-se também como reservistas ingressantes pelas vagas destinadas a alunos negros. Houve, contudo, aqueles, conforme citado acima, que estavam confusos quanto à própria etnicidade e raça, não partilhavam de grupos afirmativos e demonstravam grande dificuldade de assumirem-se como ingressantes pela reserva de vagas para negros. Apesar dos sujeitos serem capazes de descrever uma série de desigualdades que acomete os negros brasileiros, não existia um consenso quanto à necessidade e aplicabilidade das ações afirmativas. Pudemos, assim, perceber que quão mais consciente o sujeito acerca das questões raciais, mais positiva sua identidade etnicorracial. Contudo, tão mais ele é capaz de perceber e descrever o racismo. Há, portanto, uma relação entre a capacidade do negro de enfrentamento e sua identidade racial.

Se outrora se imaginou que a implantação dos PAAs resultaria na entrada em profusão de estudantes militantes e plenamente conscientes sobre a dinâmica racial vigente em nossa sociedade, hoje os programas defrontam-se com um denso quadro de pretos e pardos confusos sobre tais questões e que sofrem pelos males do racismo enraizado.

Para os participantes deste estudo, verificou-se uma relação entre o contato com os *quilombos* (grupos ou organizações que atuam para a discussão, resgate e fortalecimento da matriz africana) e representações e identidades mais positivas. Esse dado, mais uma vez corrobora a demanda para que os PAAs constituam-se nesses novos quilombos, deslocando-se do espaço restrito de atuação inserção-permanência, para programas sistemáticos de medidas voltadas para a construção de contrarrepresentações que positivem a identidade etnicorracial negra, levando a cabo, por exemplo, estratégias como a proposta de inclusão de conteúdos de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras no currículo dos cursos de graduação.

De maneira geral, percebe-se que as AA no ensino superior têm buscado contribuir para superar certas crenças e representações que inferiorizam e estigmatizam os negros, construindo novas formas de participação do negro na sociedade e de representação do negro. Essas novas formas de representação e entendimento da negritude podem contribuir para a positivação da autoestima e da identidade etnicorracial negra. Não apenas para aqueles que estão dentro desses programas, mas também para os demais, que passam a enxergar novos significados em ser negro... enxergando-se como capazes, iguais, cidadãos de direitos.

No entanto, para que se torne possível a execução de um projeto de democratização e de igualdade, é preciso haver o reconhecimento do valor das diferenças. Ou seja, libertar o negro é mais que lhe oferecer a possibilidade de um melhor salário e condições materiais de sobrevivência, é fazê-lo dono de si. Para que se alcance tal função desalienadora é necessário romper com as amarras que o aprisionam num projeto de sociedade no qual o negro não está integrado. É necessário romper com as correntes que o aprisionam e o impedem de ser negro. Para tanto, a estruturação da situação social do negro, com melhores condições socioeconômicas de desfrutar de sua

cidadania, deve caminhar conjuntamente ao fortalecimento da identidade etnicorracial negra.

As representações sociais verificadas para a relação negritude, educação e trabalho revelam a trama complexa em que se emaranham os negros brasileiros na busca de apreender e processar a própria negritude e as suas implicações.

As representações sociais que são engendradas e verbalizadas pelos estudantes participantes deste estudo configuram os dilemas identitários postos para os negros parte da diáspora africana, acrescidos das particularidades do caso brasileiro, pois a ascensão social pelo acesso a patamares dominados majoritariamente pela elite branca, constroi e solicita o branqueamento físico, simbólico, de práticas e costumes. Eis um interessante paradoxo: se por um lado as AA buscam garantir aos negros o direito à educação superior e a melhores colocações no mercado de trabalho, por outro, pode justamente estar lançando aqueles que se autodeclararam pretos e pardos às garras de uma elite que requer que estes sejam despidos de suas marcas fenotípicas, culturais, religiosas, enfim, de todo e qualquer resquício de negritude. Logo, quão mais próximos do ideal de branqueamento, maior a possibilidade de aceitação no processo de ascensão social.

Cabe, assim, ponderar e refletir sobre quem é o negro que tem sido o sujeito das ações afirmativas e quais as demandas desse sujeito, não apenas para sua permanência no curso de graduação, mas num projeto mais amplo de sociedade, que conta com o retorno crítico e coerente desse que integra um programa voltado à afirmação social de negras e negros.

Diante das relações e representações que se fizeram presentes quanto às temáticas raciais trabalhadas nessa pesquisa, foi possível depreender a relação existente entre o senso de pertencimento a determinado grupo social, a identificação com esse

grupo e as representações que são construídas e partilhadas. Para alguns estudantes não é forte o pertencimento nem ao grupo racial negro e tampouco, ao grupo de ingressantes por reserva de vagas, o que é traduzido nas representações que são engendradas sobre raça e ação afirmativa.

Tendo-se em vista a complexidade e, considerando-se o vasto caminho ainda a ser percorrido pelas AA, ressalta-se a importância do PAA desta universidade incluir em sua agenda a promoção de estratégias que atuem para o fortalecimento da identidade etnicorracial dos estudantes negros, bem como de estudos sistemáticos que acompanhem essas intervenções.

Além disso, tendo-se em vista a realidade das AA no ensino superior, consideramos essencial a realização de estudos longitudinais que acompanhem os negros ingressantes na universidade via reserva de vagas, em sua trajetória na graduação e, posteriormente, no ingresso no mercado de trabalho, para elucidar o impacto da intervenção desses diferentes contextos, bem como das AA, sobre as representações e identidades desses sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 155-171, 2001.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. e FERREIRA, J. A. Questionário de vivências acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**. v. 1; n. 2; p. 81-93; 2002.
- AMADEI, S. Sistema de Cotas na Uerj- Uma análise quantitativa dos dados de ingresso. Revista Eletrônica do Vestibular da Uerj. Rio de Janeiro, v 1, nº 2, 13 out. 2008. Disponível em <[http:// www. revista.vestibular.Uerj](http://www.revista.vestibular.Uerj)> Acesso em 15 fev. 2011.
- ANDRÉ, M. C. Processos de subjetivação em afro-brasileiros: Anotações para um estudo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 2, p.159-168, 2007a.
- _____. Psicossociologia e Negritude: breve reflexão sobre o “ser negro” no Brasil. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, p. 87-102, 2007b.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BENTO, M. A. S. Ação afirmativa e diversidade no trabalho: Desafios e possibilidades. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- _____. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- _____; BEGHIN, N. **Juventude negra e exclusão radical**. Políticas sociais - acompanhamento e análise. Brasília: IPEA. nº 11, ago. 2005.
- _____; CARONE, I. **Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. São Paulo: Vozes, 2002.
- BERND, Z. **Negritude e literatura na América Latina**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.
- BERNARDES, N. M. G.; SILVA, P. B. G. Roda de conversas: Excelência é diversidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, p. 53-92, 2007.
- BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudo Afro-Asiático**, Rio de Janeiro, v.24, nº 2, p. 274-273 2002.
- CAMINO, L., SILVA, P., MACHADO, A.; PEREIRA, C. A face oculta do racismo no Brasil: Uma análise psicossociológica. **Revista de Psicologia Política**, 1, p. 13-36, 2001.

- CAMPANTE, F. R.; CRESPO, A. R. V.; LEITE, P. G. P. G. Desigualdade salarial entre raças no mercado de trabalho urbano brasileiro: Aspectos regionais. **Revista Brasileira de Economia**, 58(2),. 2004.
- CONTINS, M.; SANT'ANA, L. C. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**. IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, p.209-220, 1996.
- DELGADO, G. Setor de subsistência na economia brasileira: Gênese histórica e formas de reprodução. In: JACCOUD, Luciana (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. 1. ed., v. 1, Brasília: Ipea, 2005.
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Mapa da população negra no mercado de trabalho**. São Paulo: INSPIR/DIEESE; 1999.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Diretoria de Estudos Sociais. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição**. Brasília: Disoc/Ipea, 2008.
- DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 187-203, 2001a.
- _____. Social representations, intergroup experiments and levels of analysis. Em Farr, R.; Moscovici, S. (org.), **Social Representations**. Cambridge: University Press, 1984.
- DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**. p. 164-177, 2005.
- DUVEEN, G. Introdução: O poder das idéias. In Moscovici, S. (Ed.), **Representações sociais: Investigação em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7-282, 2004.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1980.
- FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (orgs.) **Ação afirmativa e universidade: Experiências nacionais comparadas**. Brasília, Universidade de Brasília, 2006a.
- _____. Ação Afirmativa: Política pública e opinião. Rio de Janeiro: **Sinais Sociais**, v.3; n.8, P. 38-77, 2008.
- FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.
- FERREIRA, R. F.; MATTOS, R. M. O afro-brasileiro e o debate sobre o sistema de cotas: Um enfoque psicossocial. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n.1, p.46-63, 2007.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 173-186, 2001.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 15, p. 134-158, set.-dez. 2000.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 297-322.

_____. Pressupostos psicossociais da exclusão: Competitividade e culpabilização. In Sawaia, B. (org.) **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, n.23, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. . Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 01, p. 93-108, 2003.

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

_____. Notas sobre a pesquisa das desigualdades raciais e bibliografia selecionada. In: LOVELL, P. **Desigualdade racial no Brasil contemporâneo**. Belo Horizonte: UFMT/CEDEPLAR, 1991.

_____. Entre o mito e os fatos: Racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, M. C.; HENRIQUES, R. **Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

JODELET, D. Representações sociais: Um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 17-43, 2001.

_____. La representation social: Fenômenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (org) **Psicologia social**. Barcelona: Paidós, p. 469-494, 1984.

JOVCHELOVICH, S. **Representações sociais e esfera pública: A construção simbólica e espaço público no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 2000.

KOWARICK, L. **Trabalho e vadiagem: A origem do trabalho livre no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1994.

LAGE, N. Educação e a política de cotas. **Observatório da Imprensa**, nº 215, 2003. Disponível em: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/cadernos/cid120320031.htm> [04/04/2009].

- LIMA, A. J. F. O lado branco do racismo no Brasil. Relatório apresentado à Disciplina Seminários de Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.
- LOVELL, P. **Desigualdade racial no Brasil contemporâneo**. Belo Horizonte: UFMT/CEDEPLAR, 1991.
- MATTOS, W. R. Ação Afirmativa na universidade do estado da Bahia: Razões e desafios de uma experiência pioneira. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (orgs). **Educação e Ações Afirmativas: Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 131-151.
- MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; SILVA, D. J.; CIOLDI, F. L.; BUSCHINI, F. Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: Confronto de valores. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, pp. 255-272, 2008.
- MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, n. 117, p. 197-217, 2002.
- _____. **Ação afirmativa no ensino superior: Entre a excelência e a justiça racial**. Educação e Sociedade. Volume 25, número 88, p. 757-776, 2004.
- _____. Por uma cultura em direitos humanos. **Salto para o Futuro - Boletim**, v. 2, p. 16-21, 2008.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- _____. **Representações sociais: Investigações em Psicologia Social**. 2ª. Ed. Petrópolis, Vozes, 404p, 2004.
- MUNANGA, K. **Negritude: Usos e sentidos**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NAIFF, D. G. M.; NAIFF, L. A. M.; SOUZA, M. A. As representações sociais de estudantes universitários a respeito das cotas para negros e pardos nas universidades públicas brasileiras. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Ano 9, N. 1, p. 219-232, 2009.
- NASCIMENTO, L. A. C.; SILVA, P. B. G. O conflito etnicorracial velado na universidade: Relato sobre a vivência de estudantes negros na Universidade Federal de

São Carlos. **Anais do V Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros: Diferenciações e Percursos**. Goiânia: 2008.

NERY, M. P. Afetividade intergrupala, política afirmativa e sistema de cotas para negros. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2008.

OLIVEIRA D. C.; FISCHER F.M.; MARTINS I.S.; TEIXEIRA L.R.; SÁ C.P. Futuro e liberdade: O trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. **Revista Estudos de Psicologia**, 6 (2), 245-258, 2001.

OLIVEIRA, I. D. Das culturas tradicionais africanas. In: SOUSA Jr. W. C. **Nossas raízes africanas**. São Paulo: Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 117-123, 2004.

PAIXÃO, M. e CARVANO, L. M. (orgs.) **Relatório Anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária. 2008

PEREIRA, T. C. S. Políticas públicas para permanência da população negra no ensino superior: O caso da Uneb. In: LOPES, M. A.; BRAGA, M. L. (orgs.) **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 71-88, 2007.

PEREIRA, C.; TORRES, A.R.R.; ALMEIDA, S.T. Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: Análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(1), p. 95-107, 2003

REGO BARROS, C. F. Contextualizando a adoção das políticas de cotas nas universidades: O caso da Uerj. **Revista História Agora**, v. 5, p. 1-21, 2008.

ROSEMBERG, F. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**: Pontos para reflexão. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/acao-afirmativa-no-ensino-superior-brasileiro-pontos-para-reflexao-por-fulvia-rosemborg>, em 05/06/2010.

_____. **Raça e Educação Inicial**. São Paulo: Cadernos Pagu, p. 25 – 34, 1991.

_____. Raça e racismo. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

_____. e ANDRADRE, L. F. Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro: A tensão entre Raça, Etnia e Gênero. **Cadernos Pagu**, p. 419-437, 2008.

SANTOS, R. V. (orgs). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1995.

SANTOS, E. F. **Contribuições da Psicologia para o fortalecimento da identidade etnicorracial de jovens negros.** Monografia de Conclusão do Curso de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, 2007.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter:** As conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. São Paulo: Record, 1999.

SILVA, P. B. G. A palavra é... africanidades. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, v. 15, n. 86, 42-47, 2009.

_____. Aprender, ensinar e relações etnicorraciais no Brasil. **Educação,** Porto Alegre, pp.489-506; 2007.

_____.; SILVÉRIO, V. Direitos Humanos e questão racial: Anotações para a construção da excelência acadêmica. In: FELICIDADE, N. (Org.). **Caminhos da Cidadania:** um percurso universitário em prol dos direitos humanos. São Carlos: EDUFSCar, 2001. p. 51-62.

_____.; _____. (orgs). **Educação e Ações Afirmativas:** Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVÉRIO, V. R. Ações afirmativas e diversidade étnica e racial. In: Augusto dos Santos, S. A. (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 141-164, 2005.

SOARES, S. S. D. **O perfil da discriminação no mercado de trabalho:** Homens negros, mulheres brancas e mulheres negras. Brasília: Ipea. 2000.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro:** As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública,** v. 9, n. 3, p. 300-308, 1993.

_____. (Org.). **O conhecimento no cotidiano:** As representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1994. 311p.

TAJFEL, H. **Human groups and social categories:** Studies in social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

TEDLA, E. **Sankofa, african thought and education.** New York, Peter Lang, 1995.

TEIXEIRA, M. P. **Negros na universidade:** Identidades e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PALLAS, 2003.

THEODORO, M. A. formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO (org.), JACCOUD, OSÓRIO e SOARES. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea. 2008.

SÃO CARLOS. **Reserva de Vagas**. São Carlos, 2008. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br>>. Acesso em: 12/07/2010.

FERES JUNIOR, J.; ZONINSEIN, J. **Ação Afirmativa e universidade**: Experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora UnB, 2006.

ZONINSEIN, J.; FERES JÚNIOR, J. (orgs.) **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IuperJ, 2008, 350p.

Apêndice

Apêndice I

Roteiro para Entrevista Individual

Fale um pouco sobre você: idade, cidade de origem, etc.

Como se define em termos de identidade?

E em termos de identidade racial?

Como você se autodefiniria de acordo com as categorias propostas pelo IBGE?

Fale um pouco sobre sua trajetória escolar até a chegada à universidade. Onde estudou?

Contou com apoio de alguém?

Trabalhou durante este período?

Se sim: Como era conciliar trabalho e estudos?

Teve algum tipo de dificuldade devido à sua cor/raça? Em que contexto?

Como escolheu seu curso de graduação?

Você optou pelo sistema de reserva de vagas? Por quê?

É a favor da implantação desse sistema na universidade? Por quê?

Fale-me sobre a formação acadêmica que está recebendo. Como você a interpreta em termos de preparação para sua inserção ao mercado de trabalho e para o manejo adequado das situações que possam surgir nesse ambiente? É suficiente?

Como é sua relação com seus pares? Percebe em alguma instância a influência do fator etnicorracial nessa relação?

Como classificaria seu desempenho acadêmico?

Como você percebe a posição do negro na educação? E no mercado de trabalho?

Considera necessário um sistema de reserva de para a inserção do negro nesse mercado?

Há algo mais que gostaria de falar?

Tem alguma sugestão acerca desta entrevista?

Apêndice II

Entrevistas Coletivas:

Negritude, universidade e mercado de trabalho.

Instruções: Apresentarei alguns tópicos para que vocês discutam... fale aquilo que lhe vier à cabeça...

- Negro
- Negro e Ensino Superior
- Ação Afirmativa
- Reserva de vagas para negros
- Negro e Mercado de Trabalho
- Reserva de vagas para negros no mercado de trabalho

Apêndice III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “**Representações sociais de estudantes negros: universidade e trabalho**”. Você foi intencionalmente selecionado, mas a sua participação não é obrigatória.

A pesquisa tem por objetivo estudar as representações e expectativas que possuem os estudantes negros que ingressaram na UFSCar em 2008 sobre a relação que se estabelece entre negritude, educação e trabalho e será feita por meio de entrevistas individuais e coletivas. Sua participação, portanto, consistirá em participar das entrevistas individuais e coletivas e você será consultado quanto à possibilidade de gravação das mesmas. A responsável por estes procedimentos é a mestranda Elisabete Figueroa dos Santos, que estará sob orientação da Profa. Dra. Rosemeire Aparecida Scopinho. Antes de cada entrevista você receberá esclarecimentos sobre os procedimentos adotados e, em qualquer tempo, colocamo-nos à sua disposição para quaisquer outros esclarecimentos que julgar necessários.

Os benefícios advindos desta investigação consistem em propiciar uma melhor compreensão acerca da relação trabalho, educação e relações etnicorraciais, o que pode contribuir para a elaboração e implantação de políticas públicas, programas e estratégias adequadas para aprimorar os mecanismos de participação do negro na sociedade, especialmente no ambiente universitário e no mundo do trabalho.

O modo como as relações etnicorraciais se dão em nossa sociedade pode repercutir de várias formas sobre a identidade etnicorracial dos indivíduos negros e sobre suas representações acerca das implicações de ser negro no contexto social brasileiro. Portanto, diante da possibilidade de uma diversidade de identidades dos participantes e de representações destes sobre o tema da pesquisa, é possível o surgimento de confrontos de crenças, opiniões e posicionamentos subjetivos e entre os participantes da pesquisa, suscitados a partir das discussões fomentadas nas entrevistas individuais e coletivas, uma vez que tratamos de temas críticos sobre a situação do negro na sociedade brasileira. Caso você considere que isto representa qualquer tipo de desconforto ou sofrimento, terá liberdade para aderir ou não à pesquisa, bem como, depois de iniciado o procedimento, interromper a sua participação assim que desejar. A sua identidade será mantida em sigilo e os dados serão divulgados de modo que você não seja identificado. Você receberá uma cópia deste termo que contém nome, endereço, e-mail e telefone da pesquisadora principal e você poderá esclarecer quaisquer dúvidas, agora ou em qualquer momento.

1) Eu, abaixo assinado, concordei, voluntariamente, em participar do estudo acima.

2) Recebi informações detalhadas sobre a natureza e objetivos do estudo.

3) Tenho conhecimento de que sou livre para desistir do estudo em qualquer momento, sem necessidade de justificar minha decisão. Caso isso ocorra, comprometo-me a avisar os pesquisadores o mais rápido possível.

4) Tenho conhecimento de que minha participação é sigilosa, isto é, de que meu nome não será divulgado em qualquer publicação, relatório ou comunicação científica referentes aos resultados da pesquisa.

5) Declaro que entendi os riscos e benefícios de minha participação nessa pesquisa.

6) A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos que funciona na Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310 São Carlos - São Paulo – Brasil, CEP 13565-905 . Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Nome: Assinatura:

Data: / /

Confirmando ter explicado a natureza e os objetivos desse estudo ao voluntário acima. Coloco-me à disposição para outros esclarecimentos que se fizerem necessária.

Elisabete Figueroa dos Santos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310
São Carlos - São Paulo – Brasil, CEP 13565-905 . Contatos: (16) 91097744,
bete_figueroa@yahoo.com.br.

Profa. Dra. Rosemeire Aparecida Scopinho

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Rodovia Washington Luís, Km 235 – SP 310, São Carlos – SP, Brasil, CEP 13565-905. Contato: (16) 33518460, scopinho@ufscar.br. Alameda dos Cravos, 545, apto. 45, Cidade Jardim São Carlos-SP, CEP 13.566-536, fone (16) 9184-6277

Apêndice IV

Roteiro de Entrevista – PAA

Questão guia: O processo de elaboração do PAA

- Por que implementar um PAA na UFSCar?
- Como foi esse processo?
- Qual a sua função dentro do grupo de elaboração?
- Tem acompanhado o processo de implantação do PAA?
- Em que o PAA-UFSCar se distingue dos demais?
- Qual a concepção de negritude (ser negro) utilizada para pensar o PAA?
- Qual a sua concepção de negritude?
- Fale um pouco sobre as relações que podem ser estabelecidas entre negritude, educação e trabalho.