

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM DIREITO

ISABELE BATISTA DE LEMOS

COTAS RACIAIS NA UFPA: as percepções de estudantes cotistas sobre
suas trajetórias acadêmicas

Belém - Pará

2015

ISABELE BATISTA DE LEMOS

COTAS RACIAIS NA UFPA: as percepções de estudantes cotistas sobre suas trajetórias
acadêmicas

Dissertação de Mestrado Acadêmico submetida ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará com o objetivo de obtenção do grau de Mestre. Área de Concentração: Direitos Humanos e Inclusão Social. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Prates Conrado.

Belém - Pará

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Lemos, Isabele Batista de, 1989-
Cotas raciais na ufpa: as percepções de estudantes
cotistas sobre suas trajetórias acadêmicas / Isabele
Batista de Lemos. - 2015.

Orientadora: Mônica Prates Conrado.
Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas,
Programa de Pós-Graduação em Direito,
Belém, 2015.

1. Programas de ação afirmativa - Pará. 2.
Direito à Educação - Pará. 3. Negros - Educação
(Superior) - Pará. 4. Racismo. I. Título.
CDD 23. ed. 379.26098115

ISABELE BATISTA DE LEMOS

COTAS RACIAIS NA UFPA: as percepções de estudantes cotistas sobre suas trajetórias
acadêmicas

Dissertação de Mestrado Acadêmico submetida ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará com o objetivo de obtenção do grau de Mestre. Área de Concentração: Direitos Humanos e Inclusão Social. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Prates Conrado.

Prof.^a Dr.^a Mônica Prates Conrado (Orientadora)

Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a Zélia Amador de Deus

Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. José Claudio Monteiro de Brito Filho

Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a Violeta Refkalefsky Loureiro (Suplente)

Universidade Federal do Pará – UFPA

Aprovada: _____

Belém, ____ de _____ de 2015.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, pelo apoio de sempre. À minha orientadora, Professora Mônica Conrado, por apresentar com muita propriedade uma visão interdisciplinar do tema “cotas raciais” a quem só o conhecia numa linguagem jurídica. À Professora Zélia, pelas preciosas colocações que me ajudaram a definir meu problema de pesquisa. Ao Professor José Claudio, pelo incentivo que me deu para ingressar no Mestrado e pela grande sabedoria transmitida nas suas aulas. Aos Professores Raimundo Jorge e Marilu Campelo, pela paciência em responderem minhas dúvidas e pelas sugestões dadas. Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Direito, pelos inestimáveis conhecimentos repassados. Aos colegas do Mestrado, pela amizade e aprendizado. Aos alunos e alunas entrevistados nesta pesquisa, por compreenderem a importância de discutir o tema e reservarem um tempo de suas rotinas atribuladas para comparecerem aos encontros combinados. Ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em decorrência das atividades apoiadas.

“[...]”

— [...] Já apareceu o tal “mulatinho”?

Não tenho pejo em confessar hoje que quando me ouvi tratado assim, as lágrimas me vieram aos olhos. Eu saíra do colégio, vivera sempre num ambiente artificial de consideração, de respeito, de atenções comigo; a minha sensibilidade, portanto, estava cultivada e tinha uma delicadeza extrema que se juntava ao meu orgulho de inteligente e estudioso, para me dar não sei que exaltada representação de mim mesmo, espécie de homem diferente do que era na realidade, ente superior e digno a quem um epíteto daqueles feria como uma bofetada. Hoje, agora, depois não sei de quantos pontapés destes e outros mais brutais, sou outro, insensível e cínico, mais forte talvez; aos meus olhos, porém, muito diminuído de mim próprio, do meu primitivo ideal, caído dos meus sonhos, sujo, imperfeito, deformado, mutilado e lodoso. [...]”.

(BARRETO, Lima. **Recordações do escrivo Isaiás Caminha**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010)

RESUMO

No campo de estudos sobre o funcionamento dos programas de ação afirmativa baseados no critério racial, a pesquisa faz um recorte espacial na região amazônica, precisamente na Universidade Federal do Pará (UFPA), para analisar as narrativas de alunos e alunas que entraram na universidade pelo sistema de cotas raciais e que já se formaram ou estão perto de se formarem. Através da metodologia baseada em histórias de vida, foram entrevistados treze acadêmicos dos cursos de Direito, Ciências Sociais, Engenharia da Computação e Medicina, a fim de que contassem experiências vividas enquanto alunos negros e cotistas da graduação. As conclusões deste estudo sugerem que, em relação à amostra dos treze estudantes entrevistados, o programa da UFPA tem sido eficaz em proporcionar a esses jovens o acesso e a permanência exitosa na academia, embora eles ainda enfrentem dificuldades financeiras, de acesso a bens culturais e o preconceito, tanto por serem cotistas, quanto por serem negros.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Racismo. Cotas raciais em universidades. Trajetórias acadêmicas de cotistas raciais. Eficácia do sistema de cotas raciais.

ABSTRACT

In the field of studies about the functioning of race-based affirmative programs, the research delimits the Amazon region, precisely the Federal University of Pará (UFPA), to analyze the narratives of students who entered into the university by the racial quota system and have graduated or are close to complete their graduation. Through methodology based on life stories, thirteen academics from Law, Social Sciences, Computer Engineering and Medicine were interviewed, in order to make them talk about their experiences during the graduation as black students and as racial quota beneficiaries. The conclusions of this study suggest that, referring to the thirteen students interviewed, the program of UFPA has been effective in providing for these young people the access and the successful stay at the university, although they still face financial difficulties, problems to access cultural benefits and prejudice, both because they are racial quota beneficiaries, both because they are black.

Key-words: Affirmative actions. Racism. Racial quotas at universities. Academic trajectories of racial quota beneficiaries. Racial quota system efficacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I - MOVIMENTOS NEGROS E O COMBATE AO RACISMO NO BRASIL	15
1 A crença ilusória na democracia racial brasileira.....	17
2 A mobilização negra brasileira nos séculos XX-XXI: do início da República (1889) até a Conferência de Durban (2001).....	25
3 As cotas para negros na UFPA: o início de uma política inclusiva na universidade.....	34
CAPÍTULO II - AÇÕES AFIRMATIVAS PARA NEGROS NO ENSINO SUPERIOR PERANTE O DIREITO BRASILEIRO	40
1 Ações afirmativas e princípio jurídico da igualdade.....	40
2 As políticas de promoção da igualdade racial nascidas no contexto pós-Durban.....	44
3 Ações afirmativas e direitos humanos.....	48
3.1 A dimensão moral substantiva do direito.....	48
3.2 Ações afirmativas para negros: o direito à igualdade debatido na filosofia política e na filosofia constitucional contemporânea.....	52
3.2.1 Reparação e justiça distributiva.....	52
3.2.2 Fortalecimento da identidade e autoestima da população negra. Promoção da diversidade na educação.....	58
CAPÍTULO III - A DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL PELA CONSTITUCIONALIDADE DAS AÇÕES AFIRMATIVAS BASEADAS NO CRITÉRIO RACIAL	62
1 Os argumentos trazidos pelo autor da ação.....	63
2 Fundamentos expostos no voto do Ministro Relator e nos votos dos demais Ministros.....	66
CAPÍTULO IV - COTISTAS RACIAIS E SUAS NARRATIVAS SOBRE A GRADUAÇÃO NA UFPA	75
1 Características demográficas e classe social dos entrevistados.....	77
2 O caminho até a universidade.....	82
3 Autoclassificação racial e opiniões sobre as cotas raciais na época do vestibular.....	84

4 A vivência na universidade dos alunos e das alunas cotistas raciais.....	87
4.1 Direito.....	87
4.2 Ciências Sociais.....	91
4.3 Engenharia da computação.....	94
4.4 Medicina.....	99
5 Significados sobre o diploma universitário e planos para o futuro.....	103
CONCLUSÕES.....	105
REFERÊNCIAS.....	110

INTRODUÇÃO

“ [...] O que me fazia combalido, o que me desanimava eram as malhas de desdém, de escárnio, de condenação em que me sentia preso. Na viagem, vira-as manifestar-se; no Laje da Silva, na delegacia, na atitude do delegado, numa frase meio dita, num olhar, eu sentia que a gente que me cercava, me tinha numa conta inferior. Como que percebia que estava proibido de viver e fosse qual fosse o fim da minha vida os esforços haviam de ser titânicos [...]. Revolta-me que me obrigassem a despender tanta força de vontade, tanta energia com cousas em que os outros pouca gastavam. Era uma desigualdade absurda, estúpida [...]”.
(BARRETO, Lima. **Recordações do escritor Isaiás Caminha**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010)

Mais de um século após o lançamento de *Recordações do escritor Isaiás Caminha*, de Lima Barreto, em 1909, essa história continua atual. Ambientado no Rio de Janeiro do começo do século XX, o livro narra a história de um jovem negro, talentoso e inteligente que, embora tivesse todos os atributos para ser inserido na sociedade, foi massacrado pelo preconceito racial. Em edição com introdução de Alfredo Bosi, o professor de literatura resume o que Lima Barreto nos revela pela boca de Isaiás Caminha: “É o drama da subida precocemente interrompida. Ingressando na vida adulta, o jovem promissor se vê desamparado dos primeiros apoios e cai na esfera competitiva de um meio onde vicejam a hostilidade ou o desprezo pelo pobre e, em particular, pelo negro e pelo mestiço”.

Certamente, o Brasil contemporâneo já não é mais aquele Brasil do início da República, em que se buscava fundar a nação a partir das expectativas despertadas pelo fim do trabalho escravo e pela proclamação do novo regime. A ausência de um projeto de inserção social para os recém-libertos na verdade expunha o desejo das elites por uma nação cada vez mais embranquecida, pois só assim o Brasil rumaria ao “progresso”.

Se hoje podemos afirmar que respiramos outros ares no que se refere à democratização do acesso às oportunidades sociais, isso é apenas em parte, porque o racismo continua profundamente atuante nas relações humanas, alimentando as desigualdades entre cidadãos brancos e cidadãos negros no acesso a bens simbólicos e materiais.

No campo da educação, os déficits de escolaridade da população negra apontam claramente esse grande desnível, como identificou Henriques (2001), ao mapear as condições de

vida da população brasileira durante a década de 1990, baseado em um recorte racial. Além de constatar o padrão estável de sobrerrepresentação dos negros nos patamares de pobreza, o referido autor evidenciou que, enquanto a escolaridade média de um jovem branco com 25 anos de idade gira em torno de 8,4 anos de estudo, a de um jovem negro da mesma idade é de cerca de 6,1 anos de estudo: o diferencial é de 2,3 anos de estudo.

Porém, o mais alarmante desse estudo é que, embora a escolaridade de ambos os grupos tenha aumentado ao longo do século vinte, em razão do incremento de políticas universalistas, o padrão de discriminação racial, expresso pela diferença nos anos de estudo entre brancos e negros, manteve-se absolutamente estável entre as gerações: ou seja, a diferença de escolaridade de 2,3 anos entre um jovem negro e um jovem branco foi a mesma vivenciada pelos seus pais e por seus avós. (HENRIQUES, 2001).

Com efeito, uma década após essas constatações, os dados do Censo 2010 também mostraram a significativa diferença no acesso ao nível de ensino superior entre brancos e negros. Considerando a faixa etária entre 15 e 24 anos, 31,1% da população branca frequentava a universidade. Em relação aos pardos e pretos, os índices são de 13,4% e 12,8%, respectivamente. (IBGE, 2010).

O protesto dos negros e das negras no Brasil em suas variadas manifestações contra o racismo foi o motor desse lento e gradual processo de mudanças no tratamento dado pelo Estado à população negra. No estágio atual, o Estado tem envidado esforços no sentido de promover a igualdade racial através de diversas políticas públicas, dentre as quais se destacam as ações afirmativas na educação técnica e superior, na administração pública e no mercado de trabalho.

Nesse caminho, a Constituição de 1988 veio consolidar os direitos fundamentais como o centro irradiador da ordem jurídica, dentre eles o direito à igualdade, pelo qual todas as pessoas merecem igual respeito e consideração, independentemente de raça, sexo, religião, origem nacional ou social ou qualquer outra condição.

O direito à igualdade inclui a igualdade formal, isto é, o direito a não ser discriminado arbitrariamente na lei e perante a lei; e a igualdade material, que é o direito a ter as mesmas oportunidades em termos financeiros, políticos e simbólicos. É a noção de igualdade material que dá suporte à implantação de ações afirmativas para negros no ensino superior, tema mais amplo deste trabalho.

A presente pesquisa teve como principal objetivo focar as trajetórias acadêmicas de alunos e alunas que ingressaram pelo sistema de cotas raciais da Universidade Federal do Pará, mediante a análise dos significados atribuídos pelos próprios estudantes a essa experiência que vivenciaram, de modo a contribuir para o aumento de estudos acerca da eficácia dos programas de ação afirmativa para negros no ensino superior. De modo específico, todo o percurso da pesquisa foi orientado no sentido de entender o processo de implementação de políticas afirmativas na região amazônica, em sua singularidade.

Questões como a qualidade da permanência nos cursos que escolheram, os padrões de sociabilidade entre alunos, professores e servidores no que concerne às relações raciais, e as repercussões que o ingresso no ensino superior causou no âmbito pessoal e profissional de suas vidas, foram as perguntas que nortearam o estudo.

As entrevistas foram realizadas com nove estudantes que já concluíram seus cursos e com quatro que estão perto de concluí-los. Delimitamos os cursos de Medicina, Direito, Engenharia da Computação e Ciências Sociais para os propósitos da pesquisa, levando em consideração o elevado prestígio social, a grande concorrência no vestibular e o tradicional predomínio de acadêmicos brancos em relação aos três primeiros e, como contraponto, o pouco atrativo de que em geral goza o último na sociedade.

Busca-se contribuir, desse modo, para os estudos sobre a eficácia inclusiva das ações afirmativas no ensino superior, ao fazermos um recorte espacial na maior Universidade da Região Norte, onde inclusive há uma carência de estudos sobre o funcionamento do sistema de cotas raciais e a permanência dos estudantes cotistas.

É especialmente relevante a discussão sobre ações afirmativas para negros no contexto amazônico, em virtude da associação comum entre a Amazônia e uma imagem mítica indígena que, além de reduzir as diversas sociedades indígenas com cosmologias distintas à figura abstrata do “índio”, apaga a presença africana na fundação cultural, social e linguística local. (CONRADO e REBELO, 2012).

Definir meu foco neste trabalho foi um processo que envolveu a leitura de material sobre as relações raciais no Brasil, assunto que até então eu conhecia muito pouco, mas que me foi apresentado por minha orientadora, mediante a indicação de textos e quando cursei a disciplina “Cultura Brasileira”, por ela ministrada, no curso de Ciências Sociais. Eu, que já tinha um posicionamento favorável às cotas raciais, só no decorrer desta pesquisa pude compreender sua

dimensão essencial de combate ao racismo e à discriminação racial, ao ler sobre a mobilização negra brasileira e ao entrevistar também os Professores do Grupo de Estudos Afro-Amazônicos da UFPA, que propuseram a implantação do sistema de cotas na universidade. O negro e a negra estão sempre numa situação de fragilidade, porque a estrutura de pensamento da sociedade brasileira é racista. O processo de implementação das cotas raciais na UFPA em 2005 só foi possível devido às pressões exercidas por grupos internos da universidade e por grupos externos ligados à militância negra, tendo sido a proposta alvo de muitas resistências por parte da sociedade paraense. Trato desses aspectos no Capítulo I.

As disciplinas que cursei no Programa de Pós-Graduação em Direito, “Igualdade Liberal I e II”, “Teoria dos Direitos Humanos” e “Direitos Fundamentais” foram especialmente importantes na elaboração do segundo e terceiro capítulos da dissertação. No Capítulo II, discuto o princípio constitucional da igualdade e o conceito das ações afirmativas, a crescente implantação dessas medidas nas universidades públicas brasileiras após a Conferência de Durban em 2001, a previsão em tratados internacionais ratificados pelo Brasil e a legislação que sobreveio em 2012 tratando do sistema de cotas nas universidades federais. Abordo ainda as justificativas morais e políticas para a adoção desses programas, tendo-se em vista uma concepção de Direito pós-positivista, que faz uma “leitura moral da Constituição” (DWORKIN, 2003), pautada na ideia de justiça e na realização dos direitos fundamentais. Assim, discuto brevemente aspectos relacionados à justiça distributiva, à justiça reparatória, ao fortalecimento de identidades e à promoção da diversidade na educação.

O terceiro capítulo é dedicado à análise da decisão do Supremo Tribunal Federal no julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 186-2, na qual foi declarada a constitucionalidade de medidas afirmativas baseadas no critério etnicorracial. Por se tratar de um relevante precedente acerca da interpretação do direito à igualdade e pelo caráter vinculante dessa decisão, destaca-se a fundamentação dos votos dos Ministros, particularmente a do Ministro Relator e as observações levantadas pelo Ministro Gilmar Mendes. Verifica-se que a linha de argumentação do Partido Democratas, autor da ação, remonta ao discurso democrático racial e vai de encontro à proposta da mobilização negra de aplicar um programa que efetivamente enfrente as tensões raciais que já existem no país, o que evidencia a dificuldade que ainda subsiste no Brasil em assumirmos nossos preconceitos e adotarmos medidas concretas para

eliminar a discriminação. No entanto, a Suprema Corte, de um modo geral, revelou um entendimento avançado e multifacetado da questão, contribuindo para a luta antirracista.

No quarto e último capítulo, analiso os depoimentos dos estudantes cotistas, que foram entrevistados com base em um roteiro de perguntas (Apêndice). As perguntas tiveram por finalidade principal verificar como foi a permanência desses alunos e alunas na graduação, abordando tópicos como rendimento acadêmico, interação com colegas e professores, dificuldades enfrentadas, experiências de discriminação racial e assistência financeira estudantil. O roteiro de perguntas também incluiu quesitos referentes à situação socioeconômica do entrevistado/a, como a renda familiar mensal, a escolaridade e a ocupação dos pais, bem como indagações a respeito de sua identificação racial e suas percepções sobre o sistema de cotas raciais antes e depois de entrarem na universidade.

O método de pesquisa utilizado foi essencialmente qualitativo, consistindo em entrevistas abertas guiadas pelo roteiro de perguntas. A metodologia baseada em trajetórias de vida permite conhecer e analisar as experiências subjetivas dos jovens universitários, possibilitando um melhor conhecimento dos contextos específicos em que vivem e destacando as visões individuais e suas experiências no meio universitário. (WELLER, 2007). Garanti o anonimato dos estudantes usando nomes fictícios, para que se sentissem mais à vontade ao narrarem suas histórias e gravei o áudio das entrevistas com sua autorização.

Encontrar acadêmicos cotistas raciais dispostos a contarem suas experiências na universidade se revelou por vezes uma tarefa difícil. No curso de Direito, tive mais facilidade, porque já conhecia três cotistas de outras turmas que ingressaram na graduação no mesmo ano em que eu, 2008, quando começaram as primeiras turmas com alunos cotistas. Inclusive, ressalto que, na minha experiência enquanto aluna não-cotista da graduação, quase não se falava do sistema de cotas na minha turma. Alguns alunos chegavam a dizer que haviam entrado pela cota escola pública, mas eu e outros colegas a quem questionei não sabíamos ao certo quem entrara pela cota racial em nossa turma, porque realmente não se tocava no assunto.

Localizei a maior parte dos entrevistados por meio da rede social “Facebook”, procurando por grupos dos cursos selecionados e observando o fenótipo dos alunos desses grupos por meio de fotos em seu perfil ou em fotos da turma toda. Enviava mensagens a essas pessoas explicando os objetivos da pesquisa e questionando se ela entrara pela cota racial e se gostaria de ser entrevistada. A maioria das pessoas não respondia minhas mensagens. Outras respondiam para

dizer que entraram somente pela cota escola pública e algumas também não sabiam dizer quem dos colegas era cotista racial. Contudo, quando conseguia entrevistar o primeiro aluno de um curso, tornava-se mais fácil encontrar outros por meio de suas indicações de contatos.

Conforme analiso no decorrer do trabalho, as trajetórias acadêmicas desses estudantes, embora muitas tenham sido marcadas por experiências de preconceito racial, apontam para um futuro profissional promissor, ou pelo menos são essas as expectativas que eles/elas têm. E espera-se que de fato eles sejam exitosos na sua caminhada, assim como muitos outros negros e negras desta geração que, diferentemente da geração em que viveu Isaías Caminha¹, ampliou um pouco mais o repertório moral da sociedade no que tange ao valor igualdade entre os seres humanos.

¹ Lima Barreto escreveu o livro baseado nas recordações do seu amigo escritor Isaías Caminha. Isaías resolveu escrever suas recordações quando leu um artigo em uma revista nacional cujo autor, segundo escreveu Isaías em manuscrito inserido por Lima Barreto no início do livro, “fazia multiplicadas considerações desfavoráveis à natureza da inteligência das pessoas do meu nascimento, notando a sua brilhante pujança nas primeiras idades, desmentida mais tarde, na madureza, com a fraqueza dos produtos, quando os havia, ou em regra geral, pela ausência deles”. Isaías então se lembrou das suas manifestações de inteligência e aspirações na adolescência e o seu fim como escritor de coletoria numa localidade esquecida. Porém, ele refletiu que “dês que me dispus a tomar na vida o lugar que parecia ser de meu dever ocupar, não sei que hostilidade encontrei, não sei que estúpida má vontade me veio ao encontro, que me fui abatendo, decaindo de mim mesmo [...]. Cri-me fora de minha sociedade [...] achei tão cerrado o cipoal, tão intrincada a trama contra a qual me fui debater, que a representação da minha personalidade se fez outra, ou antes esfacelou-se a que tinha construído. [...] E foram tantos os casos dos quais essa minha conclusão ressaltava, que resolvi narrar trechos de minha vida [...], para de algum modo mostrar ao tal autor do artigo, que, sendo verdadeiras as suas observações, a sentença geral que tirava, não estava em nós, na nossa carne e nosso sangue, mas fora de nós, na sociedade que nos cercava, as causas de tão feios fins de tão belos começos”.

CAPÍTULO I

MOVIMENTOS NEGROS E O COMBATE AO RACISMO NO BRASIL

O gradual processo de discussão e implantação de ações afirmativas voltadas para a população negra verificado no Brasil nas duas últimas décadas faz parte de um contexto singular, no qual o Estado brasileiro tem se empenhado em promover políticas de igualdade racial, em resposta às demandas do movimento negro. De fato, após a realização em 1995 da *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida* por trinta mil ativistas do movimento negro em Brasília, o governo federal reconheceu pela primeira vez os efeitos do racismo no país, constatando a necessidade de se implementarem políticas de curto, médio e longo prazos, incluindo-se o desenvolvimento de ações afirmativas, em relação às populações historicamente excluídas, como negros/as, mulheres e indígenas. Assim, o governo federal endossou a ideia de políticas públicas explicitamente baseadas na raça em favor dos afrobrasileiros. (TELLES, 2003).

O Estado brasileiro adotou gradativamente um discurso anti-racista, trazendo o tema para a agenda política. A partir dos anos 2000, a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação, Xenofobia e Discriminações Correlatas de Durban (2001) impulsionou a crescente adoção nas universidades públicas brasileiras, estaduais e federais, de medidas afirmativas para distintos grupos de beneficiários, dentre os quais o dos negros. (HERINGER, 2006). Em 2003, o governo federal criou a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e, em 2010, após sete anos de tramitação no Congresso, sobreveio o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288). Em 2012, foi aprovada a Lei federal 12.711, que impôs a adoção de cotas para negros em todas as universidades federais e, mais recentemente, entrou em vigor a Lei n. 12.990/2014, que estabelece cotas raciais no acesso ao serviço público federal.

Historicamente, as organizações e associações negras têm denunciado a existência do racismo e da discriminação racial na sociedade brasileira e reivindicado a superação das desigualdades sociais constituídas a partir dos padrões vigentes de hierarquização racial. Na sua trajetória, a mobilização negra vem protagonizando um crescente diálogo com a sociedade civil, o poder público e a academia, em busca da desconstrução das crenças que alicerçaram a formação de uma suposta identidade nacional. O ideário da mestiçagem como base de uma

concepção homogeneizante de sociedade, que não reconhece as distintas identidades raciais, e que oculta o racismo e todo o estigma dirigido ao negro e à negra, tem sido constantemente reelaborado sob novos discursos e muitos dos argumentos contrários às ações afirmativas raciais provêm dessa fonte ideológica.

Concordamos com Carvalho (2011, p. 100) quando afirma que se, por um lado, a experiência paradigmática dos Estados Unidos na adoção de programas de ação afirmativa desde a década de 1960 teve influência na recepção do instituto entre nós, por outro lado, é preciso resgatar as reivindicações históricas da mobilização negra brasileira em sua denúncia do racismo institucionalizado no país, até mesmo para desfazer uma ideia simplista de que estamos apenas copiando o modelo norte-americano de ações afirmativas.

Acima de tudo, o propósito deste capítulo é mostrar a população negra na condição de sujeitos históricos, vivos e participativos na formação do Brasil, porque acreditamos que o estudo sobre cotas raciais em universidades não pode perder de vista a dinâmica das relações raciais brasileiras e o engajamento dos negros e das negras na reivindicação dos seus direitos e na afirmação da sua identidade.

Numa perspectiva histórica, em que analisa a trajetória do movimento negro organizado durante a República (1889-2000), Domingues (2007, p.101-102) explica que aquele se trata de um movimento político – ainda que em certos momentos assuma um viés eminentemente cultural – de mobilização racial (negra), no qual a raça e, por conseguinte, a identidade racial são os fatores determinantes de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

Enquanto elemento de mobilização e de mediação das reivindicações políticas do movimento negro, a raça é apreendida como uma construção social, sem bases biológicas. Com efeito, do ponto de vista biológico, as descobertas da genética humana demonstram que não existem variações significativas nos genes das populações da África, da Europa ou da Ásia para falarmos da existência de diferentes raças humanas. Variações morfológicas entre os indivíduos, tais como a cor da pele, a textura do cabelo e características faciais, “refletem apenas a adaptação evolutiva das populações geograficamente diversificadas de *Homo sapiens sapiens* ao seu habitat”. (PENA e BORTOLINI, 2004, p. 34).

De acordo com Gomes (2012, p. 733), o movimento social negro, ao trazer para a cena pública o debate sobre o racismo e a reivindicação por políticas públicas de combate às

desigualdades raciais, ressignifica e politiza a raça, conferindo-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante:

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera [...]. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial [...] para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos.

Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder [...]; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (GOMES, 2012, p. 731).

No Brasil, segundo Telles (2003), existem três grandes sistemas associados à chamada “classificação racial”: (1) os censos do IBGE que distinguem três categorias, brancos, pardos e pretos, além de amarelos e indígenas; (2) o discurso popular que utiliza uma nomenclatura ampla, inclusive o termo bastante ambíguo “moreno” e (3) o sistema do movimento negro que distingue apenas duas categorias, reunindo pardos e pretos como “negros”. Deve-se ressaltar que, ao empregar o sistema classificatório que utiliza, o IBGE agrega as pessoas pretas e pardas para a formação de um grande grupo populacional, os negros, majoritário na maior parte das unidades da federação. Nas políticas afirmativas que o Estado brasileiro vem adotando recentemente, tem-se optado pela classificação do IBGE, a qual está de acordo com o sistema classificatório do movimento negro.

Neste trabalho, usamos as expressões “branco”, “pardo” e “preto”, especialmente quando utilizamos dados dos censos, e a palavra “negro” para o conjunto mais amplo, envolvendo pretos e pardos. Também utilizamos ocasionalmente o vocábulo “afrobrasileiro” no mesmo sentido em que usamos o vocábulo “negro”. Na seção seguinte, abordamos aspectos históricos das relações raciais brasileiras e por isso grifamos em *itálico* termos como “mulato”, “mestiço”, “não-branco” e “homens de cor” para fazer referência ao modo como os autores citados os utilizam.

1 A crença ilusória na democracia racial brasileira

A abolição formal da escravidão em 1888 e a proclamação da República em 1889 não significaram efetiva liberdade e plena cidadania para a população negra da época. Ao contrário,

esse grupo foi marginalizado política, social e economicamente, enfrentando obstáculos para ter acesso à educação, à saúde pública, à moradia, à participação política, ao trabalho. Sobre essa situação, Abdias do Nascimento² argumentou no Centenário da Abolição:

Como esquecer que a República, logo após a abolição, cassou do ex-escravo seu direito de votar, inscrevendo na Constituição que só aos alfabetizados se concedia a prerrogativa desse direito cívico? Como esquecer que, após nosso banimento do trabalho livre e assalariado, o Código Penal de 1890 veio definir o delito de vadiagem para aqueles que não tinham trabalho, como mais uma forma de manter o negro à mercê do arbítrio e da violência policiais? Ainda mais, definiram como crime a capoeira, a própria expressão cultural africana. Reprimiram com toda a violência do Estado policial as religiões afro-brasileiras, [...]. Temos vivido num estado de terror: desde 1890, o negro vem sendo o preso político mais ignorado desse país. (NASCIMENTO, 1988 apud RIBEIRO, 2008).

Nesse período, as elites e o governo brasileiro tinham posta diante de si a questão crucial da construção de uma nação e de uma identidade nacional, em meio à uma sociedade que se mostrava multirracial e na qual surgira uma nova categoria de cidadãos, os ex-escravos negros.

Influenciados pelas doutrinas do racismo científico, as quais estavam em voga no fim do século XIX e início do século XX e difundiam a crença na superioridade inata da raça branca, muitos intelectuais da época viam a mistura racial como a salvação para o país, na medida em que promoveria o branqueamento da população. Nessa conjuntura, o incentivo do governo brasileiro à vinda de imigrantes europeus fazia parte de um projeto político que visava ao progressivo embranquecimento da população brasileira.

Embora alguns pensadores, a exemplo de Nina Rodrigues, se opusessem ao processo de miscigenação, por acreditarem que o *mestiço* seria um ser degenerado, de um modo geral a mestiçagem foi encarada positivamente pelas elites da época, porque esse processo levaria ao gradual desaparecimento das pessoas negras. Sob esse ponto de vista, Sílvio Romero acreditava que o processo de mestiçagem resultaria na dissolução da diversidade racial e cultural, tornando homogênea a sociedade brasileira a partir da predominância biológica e cultural branca. (MUNANGA, 2008, p. 49-50).

² Abdias do Nascimento foi um dos mais ativos e influentes militantes do movimento negro. Dedicou intensamente uma vida de 97 anos à causa antirracista, seja por meio da dramaturgia, da poesia e da pintura, seja pelo engajamento na luta internacional pan-africanista e na atuação como deputado federal, senador e secretário de estado. Morreu em 2011. (Informação disponível em: <<http://www.abdias.com.br/biografia/biografia.htm>>. Acesso em: 08.03.14).

De acordo com Seyferth (1985, p.81), a teoria do branqueamento da raça foi marcada pela ambiguidade, porque, ao mesmo tempo em que concebia a mestiçagem como um mal que deveria ser extirpado, a mestiçagem era vista também como a solução para a questão racial brasileira. Em 1911, João Batista de Lacerda, antropólogo do Museu Nacional do Rio de Janeiro, representou o Brasil no primeiro Congresso Universal das Raças, realizado em Londres, onde defendeu a tese do branqueamento da raça através da mestiçagem para o contexto brasileiro.

A tese de Lacerda, conforme analisa Seyferth (1985), foi elaborada com base em dois pressupostos racistas: o da desigualdade das raças humanas (raças superiores e inferiores) e o da desigualdade das sociedades humanas (sociedades atrasadas e adiantadas). A explicação para o atraso do Brasil foi encontrada na composição da população brasileira, e a única saída seria o “aprimoramento da raça” no sentido branco. Lacerda estimou o prazo de cem anos para os negros e *mestiços* desaparecerem da população brasileira, sugerindo que os mecanismos de seleção sexual que existem na própria sociedade (preferência pelo casamento com pessoa mais clara), especialmente entre os *mestiços*, seriam suficientes para transformá-los em brancos em duas ou três gerações. (SEYFERTH, 1985).

É interessante notar, como indica Dávila (2006), que o ideário do branqueamento se fez presente nas políticas públicas educacionais brasileiras na primeira metade do século XX, através de práticas empregadas nas escolas que intencionavam transformar uma população geralmente *não-branca* e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele. A expansão e a reforma da educação pública ocorrida nessa época buscavam, assim, “aperfeiçoar a raça brasileira”.

Por volta da segunda década do século XX, as elites brasileiras começaram a tentar escapar da armadilha determinista que prendia o Brasil ao atraso perpétuo por causa de sua vasta população *não-branca* e abraçaram a noção de que a degeneração era uma condição adquirida e, portanto, remediável. Uma vez que a negritude ainda conservava todas as suas conotações pejorativas, as escolas deveriam fornecer aos alunos um “diploma de brancura”, isto é, deveriam fornecer os recursos que proporcionassem às crianças a categoria social de brancas. (DÁVILA, 2006).

Nesse período, na década de 1930, o sociólogo Gilberto Freyre aponta a miscigenação como fator explicativo da suposta tolerância racial vigente na sociedade brasileira. Freyre inova o eixo do debate acadêmico ao operar a passagem do conceito de raça para o conceito de cultura,

contribuindo decisivamente para o desenvolvimento das ideias de assimilação e de harmonia raciais, ao representar o *mestiço* como símbolo nacional.

Na obra *Casa-grande & senzala*, publicada em 1933, o escritor pernambucano enaltece as virtudes da miscigenação brasileira ao descrever as relações entre as famílias dos fazendeiros e de seus escravos no contexto da economia açucareira nordestina dos séculos XVI e XVII. Mediante o retrato de um ethos profundamente patriarcal, Freyre destaca os diversos meios pelos quais africanos e *mulatos* influenciaram o estilo de vida da aristocracia agrícola no que se refere à alimentação, ao vestuário e aos costumes sexuais. (SKIDMORE, 2012, p. 266).

A mistura racial brasileira foi considerada, assim, um patrimônio inestimável, que deveria ser celebrada. Segundo Skidmore (2012, p. 268), apesar de a obra de Freyre ter apresentado as raças que constituíam a sociedade multirracial brasileira – europeia, africana e indígena – num cenário em que poderiam ser tidas como de igual valor, o efeito prático desse trabalho, porém, não foi promover o igualitarismo racial. Ao contrário, reforçou o ideal do branqueamento, pois mostrava como a elite predominantemente branca ganhara valiosos traços culturais por conta de sua íntima associação com o africano e, em menor grau, com o índio. (SKIDMORE, 2012, p. 268).

A análise de Freyre contribuiu enormemente para que o discurso da democracia racial enraizasse no pensamento social e nas visões leigas das relações raciais no Brasil. Munanga (2008, p. 112) explica que, na construção do sistema racial brasileiro, o *mestiço* simbolizou a categoria comum fundante da nacionalidade, daí o mito da democracia racial: “fomos misturados na origem e, hoje, não somos nem pretos, nem brancos, mas sim um povo miscigenado, um povo mestiço”.

Até hoje, uma das dificuldades que o movimento social negro enfrenta reside na própria mobilização dos negros brasileiros, na sua tomada de consciência racial de luta e de um sentimento de identidade coletiva. Para Munanga (2008, p. 15), essa situação é resultado da ideologia racial construída pelas elites, que, por meio do ideário do branqueamento, dividiu negros e *mestiços*, alienando o processo de identidade de ambos.

Na verdade, muito antes de Gilberto Freyre elaborar sua tese da democracia racial brasileira na década de 1930, a ideia segundo a qual o Brasil havia constituído uma sociedade paradisíaca em termos raciais, desde o início da colonização, já havia sido desenvolvida por abolicionistas dos dois lados do Atlântico nas primeiras décadas do século XIX. De fato, o Brasil

figurou como o modelo comparativo favorito da campanha antiescravista norte-americana. (AZEVEDO, 1996).

Com base em livros de viajantes estrangeiros ao Brasil, os abolicionistas dos Estados Unidos elevaram o Brasil ao patamar de paraíso racial na terra, lugar onde os escravos supostamente eram tratados com humanidade e, uma vez emancipados, integravam-se com facilidade à sociedade. Assim como os abolicionistas norte-americanos e europeus, os abolicionistas brasileiros também assimilaram essas imagens que se construíam internacionalmente sobre o paraíso racial brasileiro, supondo o caráter pacífico e harmonioso das relações raciais brasileiras. (AZEVEDO, 1996).

A crença no caráter pacífico e democrático das relações raciais brasileiras é antiga e foi por muito tempo amplamente difundida no meio intelectual e no imaginário popular. Segundo tal ideia, não existiriam antagonismos raciais no Brasil, ou, pelo menos, não no nível em que estes ocorriam nos Estados Unidos: nenhum fenômeno de ódio, de segregação ou de discriminação raciais. Mas essa crença é falsa. Apesar de não ter se desenvolvido oficialmente no Brasil um sistema discriminatório segregacionista e birracial como ocorreu nos Estados Unidos, isso não significa que aqui o racismo e o preconceito deixaram de influir decisivamente na dinâmica das relações sociais.

Sobre esse aspecto, em obra na qual estudou a escravidão e as relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos, Degler (1976) propõe que, na sociedade brasileira, desenvolveu-se a “saída de emergência” do *mulato*. O lugar especial que o *mulato* ocupa no Brasil, argumenta o autor, dificultou a ocorrência no país do padrão segregacional característico dos Estados Unidos, tendo em vista a variedade das gradações de cores entre as pessoas; a linha entre o preto e o branco foi, assim, literalmente borrada pela presença do *mulato*.

As diferenças no relacionamento racial do Brasil e dos Estados Unidos surgiram, dentre outras razões identificadas por Degler (1976), do fato de que, na América portuguesa, vigoraram condições que favoreceram uma ampla mestiçagem, sendo a principal delas a falta de mulheres brancas. Ao lado disso, enquanto nos Estados Unidos a ideologia liberal da liberdade e da igualdade convivia com o sistema escravista por meio da afirmação de que os negros eram racialmente inferiores e de que, portanto, não seriam humanos no sentido político, no Brasil não houve uma construção ideológica que dividisse claramente escravidão e liberdade:

A ideologia política brasileira não tinha a ênfase inglesa – ou protestante – em relação ao indivíduo e à definição de liberdade como absoluta. Ao contrário, a concepção brasileira de uma sociedade boa era hierárquica, tradicional e católica; [...]. Não havia qualquer pretensão no sentido de que todos os homens eram iguais e livres; cada homem tinha seu lugar na hierarquia social, alguns altos, outros baixos, outros no meio. Num tal esquema havia lugar para o branco, o preto ou o mestiço; para os livres, os meio-livres e o escravo. Como alguns homens eram reconhecidos pelos outros como inferiores nos termos explícitos da ideologia social, não havia necessidade de elaborar uma justificativa racial da escravidão ou da subordinação social. (DEGLER, 1976, p. 272-273).

No entanto, o desenvolvimento da “saída de emergência” do *mulato* não significou que a sociedade brasileira fosse menos racista que a estadunidense ou que aqui as relações raciais fossem democráticas. O reconhecimento de um lugar especial para o *mulato* pressupunha a exclusão do negro e a negação da ancestralidade africana, na medida em que o *mulato* era assimilado à sociedade brasileira por meio do reforço ao ideal da branquitude:

Socialmente, é verdade, o negro é desprezado mas o mulato é claramente reconhecido como capaz de ocupar posições elevadas e, às vezes, ele o consegue. **Todos reconhecem porém que, em circunstâncias iguais, é sempre melhor ter pele branca que escura.** [...]. Escreve Roger Bastide ‘que durante o século XIX elaborou-se uma etiqueta altamente refinada; uma forma de marcar as distâncias de acordo com a cor da pele, a espécie de trabalho, a situação social ou a educação. Isto abriu as portas da cozinha para os negros e mestiços de pele escura – os escravos – a porta do quarto às mulheres mulatas, a ante-sala aos mulatos libertos’. [grifo nosso]. (DEGLER, 1976, p. 230).

É importante perceber também no trecho acima transcrito como inflexões de gênero atuam conjuntamente com o fator raça na subalternização de indivíduos. A propósito da *mulata*, Corrêa (1996) trata da sua construção histórica enquanto objeto de discursos médicos, literários e carnavalescos, nos quais se entrecruzam hierarquizações raciais e de gênero. Segundo a autora, à categoria *mulata* se demarcou um espaço social bem definido no imaginário brasileiro, o de objeto sexual por excelência, enquanto o *mulato* foi transformado em agente social, isto é, em elemento importante para a definição da sociedade nacional, mas sob padrões de subordinação hierárquica raciais e sexuais.

O ponto que queremos destacar é o seguinte: ao contrário do que apregoa o discurso democrático-racial, no Brasil existe sim o racismo e a discriminação racial; há uma tendência espontânea de beneficiar o branco em todos os âmbitos da vida social. Segato (2002, p. 36) afirma que a forma mais frequente do racismo no Brasil é um racismo prático, “automático,

irrefletido, naturalizado, culturalmente estabelecido e que não chega a ser reconhecido ou explicitado como atribuição de valor ou ideologia”. E a autora exemplifica: “O professor de escola que simplesmente não acredita que o aluno negro possa ser inteligente, que não o ouve quando fala nem o percebe na sala de aula. O porteiro do edifício de classe média que não pode conceber que um dos proprietários seja negro”.

Como explica Segato (2002, p. 37), essa forma de racismo está longe de ser inofensiva. Muito pelo contrário, é a que mais vítimas faz no convívio escolar e aquela da qual é mais difícil defender-se, pois opera sem nomear:

A ação silenciosa da discriminação automática torna o racismo uma prática estabelecida, costumeira, mas dificilmente detectável. Somente do outro lado da linha, no polo distante e macroscópico das estatísticas, torna-se visível o resultado social destes incontáveis gestos microscópicos e rotineiros. (SEGATO, 2002, p. 37).

Contemporaneamente, a proposição de ações afirmativas para a população negra brasileira trouxe a questão racial para o centro das discussões, abalando as estruturas em que se acomodava o discurso da democracia racial. A esse respeito, Pereira (2003) se vale da metáfora de Marx, para dizer que o tema das cotas para negros nas universidades caiu sobre a opinião pública brasileira como “um raio em céu azul”, justamente por se tratar de uma proposta concreta para combater a perpetuação das desigualdades raciais. E não faltaram reações contrárias a tais políticas.

Uma das mais emblemáticas reações foi o manifesto “Todos têm direitos iguais na República”³, publicado em vários jornais do país em 2006 e entregue ao Congresso Nacional, no qual cerca de 150 intelectuais se manifestam contra as cotas para negros e contra o Estatuto da Igualdade Racial. Nesse manifesto, percebe-se que o discurso democrático-racial é rearticulado sob uma nova roupagem: essa nova formulação já não concerne à crença na ausência irrestrita de racismo no Brasil do início da República, mas à negação da legitimidade de o Estado brasileiro reconhecer grupos raciais em suas políticas públicas, tendo-se em conta a especificidade das relações raciais brasileiras.

Segundo essa compreensão, que tem como alguns dos seus mais influentes defensores os antropólogos Lilia Schwarcz e Peter Fry, o padrão vigente de relações entre brancos e negros no Brasil, mesmo portando tantos problemas, deveria ser fundamentalmente valorizado. Nos espaços

³ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/fz2906200608.htm>>. Acesso em: 21.10.14.

propícios à interação entre brancos, negros e mestiços que teriam sido preservados no caso brasileiro, os contatos inter-raciais poderiam ocorrer sem maiores fricções e gerar um sentimento coletivo de desejo de paz inter-racial e de repulsa às formas abertas de racismo. (PAIXÃO, 2006, p. 143).

Em outras palavras, apesar de aceitarem a existência do racismo e da discriminação racial no Brasil, esses intelectuais acreditam que tais problemas não seriam minimizados por meio das cotas para negros; ao contrário, sustentam que as cotas poderiam até mesmo produzir o acirramento do conflito e da intolerância. Desse modo, afirmam que o principal caminho para o combate à exclusão social seria por meio de políticas públicas universalistas. Esse mesmo discurso foi inclusive reproduzido na petição que o Partido Democratas ajuizou perante o STF contra o sistema de cotas da UnB (ADPF 186), que será comentada no Capítulo III.

Guimarães (2006, p. 182) observa que o posicionamento desses intelectuais é equivocado, pois toda a ênfase é dada ao combate de um racismo futuro, que poderia derivar das instituições estatais (como a autoidentificação racial em documentos públicos), eclipsando-se o enfrentamento a ser dado ao racismo realmente existente, que hoje é a causa das desigualdades raciais. No raciocínio desses intelectuais, é como se o racismo não estivesse na origem das desigualdades raciais.

Por sua vez, Paixão (2006, p. 157) aponta a seguinte contradição no pensamento desses intelectuais que assumem ser a democracia racial não uma realidade, mas uma idealização:

como acreditar que a democracia racial possa ser considerada uma *meta a ser alcançada*, se os mesmos autores que formulam essa sentença, normativamente, discordam da validade da adoção de medidas que pelo seu impacto igualitário em termos de oportunidades possam justamente levar ao alcance da meta da democracia racial? [grifo no original].

Desde o início do período republicano até hoje, constata-se como essas novas abordagens e interpretações da democracia racial buscam manter intacta a lógica de um tratamento racial hierarquizado, estratificado, no interior de uma sociedade multirracial, que obstaculiza o reconhecimento de uma igualdade horizontal entre todos, e a extensão universal da plena cidadania.

Na sociedade brasileira, os negros já vivem sob uma flagrante opressão racial, manifestada em práticas racialmente discriminatórias na educação, no mercado de trabalho, que raramente são abordadas seriamente pelas elites brasileiras. As políticas afirmativas vieram

romper concretamente com esse círculo perverso de desigualdades e, nesse processo, expôs as tensões de cunho racial que o discurso democrático-racial absorve e dilui.

Conforme afirma Telles (2003), parece persistir a noção de que as relações humanas no Brasil são, em algum nível, superiores às daquelas de países segregados, especialmente os Estados Unidos. Os brasileiros continuam a atribuir grande valor à mistura racial, de modo que a crença na miscigenação segue sustentando os fundamentos da democracia racial e gerando oposição às ações afirmativas.

Se a democracia racial brasileira se revelou falsa enquanto realidade fática, ela tem sido a grande bandeira das lutas empreendidas pelos ativistas do movimento negro desde o fim da escravidão. Ainda que suas estratégias e formas de mobilização tenham sido diversificadas, pode-se dizer que elas tiveram em comum o propósito essencial de combater o racismo e as desigualdades dele decorrentes. O surgimento das ações afirmativas no Brasil, fruto desse processo histórico de reivindicação dos negros por igualdade, veio contribuir para a efetivação do ideal democrático racial que ainda não se concretizou.

2 A mobilização negra brasileira nos séculos XX-XXI: do início da República (1889) até a Conferência de Durban (2001)

Em resposta à dinâmica da dominação e da subordinação raciais, os afro-brasileiros foram desenvolvendo – e, aqui destaco, durante a República – formas de consciência racial e de associação e ação coletiva que serviram de base para suas lutas emancipatórias. O movimento negro brasileiro foi capaz de desmascarar a ideologia da democracia racial, ao expor a realidade do racismo brasileiro. Esse processo de mobilização não ocorreu de forma linear e sem percalços; ao revés, foi marcado por tensões e contradições não só com o Estado e as elites, mas dentro do próprio movimento.

Domingues (2007, p. 103-105) assinala que, no início do período republicano, uma parte dos afro-brasileiros levou avante múltiplas formas de protesto por meio de diversas organizações formadas com base na identidade racial dos seus membros, tais como grêmios, clubes e associações, de natureza eminentemente assistencialista, recreativa e/ou cultural. Surgiu ainda nessa época a chamada *imprensa negra*, uma imprensa alternativa que enfocava as diversas mazelas vivenciadas pela população negra e denunciava práticas racistas.

Gomes (2012, p. 736) destaca que os jornais da imprensa negra rompem com o ideário predominante do final do século XIX e início do século XX, alicerçado no racismo científico, que atribuía aos negros a posição de inferioridade intelectual, desempenhando tais periódicos um relevante papel educativo, informativo e de politização da população negra frente à ordem estabelecida.

Em 1931, foi fundada em São Paulo a Frente Negra Brasileira (FNB), entidade com considerável nível de organização, que possuía filiais em diversos estados e agregava milhares de associados. A FNB transformou-se em partido político em 1936 e, influenciada pela conjuntura internacional de ascensão do nazifascismo, notabilizou-se por defender um programa político e ideológico autoritário e ultranacionalista. Porém, com a instauração da ditadura do Estado Novo em 1937, a Frente Negra Brasileira foi extinta, assim como todas as demais organizações políticas. (DOMINGUES, 2007, p. 106-107).

Em meados dos anos de 1940, com a queda do governo ditatorial de Getúlio Vargas, ressurgem novas formas de mobilização da população negra no território nacional. Nessa época, destacaram-se a União dos Homens de Cor (UHC), também intitulada Uagacê, fundada em Porto Alegre no ano de 1943, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro em 1944.

A União dos Homens de Cor declarava no seu estatuto que sua finalidade central era “elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades”. Sua atuação era marcada pela promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, aulas de alfabetização, serviços de assistência jurídica e médica, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais. (DOMINGUES, 2007, p. 108).

O Teatro Experimental do Negro foi outro importante pilar na luta contra a discriminação e o preconceito. Fundado por um pequeno grupo de profissionais liberais, artistas e ativistas negros, tinha como principal liderança Abdias do Nascimento. Segundo Gomes (2012, p. 737), o TEN “nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira”.

De acordo com Telles (2003), até o fim da década de 1970, as associações de negros no Brasil possuíam uma tendência culturalista e objetivos assimilacionistas e, além disso, estavam engajadas em políticas clientelistas e corporativistas. Sobre esse aspecto, Hanchard (2001, p. 129-

130) observa que o Teatro Experimental do Negro era criticado por ativistas da década de 1940 por sua adesão a uma ideia de ascensão social sumamente individualizada, em combinação com a defesa do aprimoramento das massas, crenças essas que eram compatíveis com o paternalismo das elites brancas. Por outro lado, o mencionado autor reconhece que os ativistas do TEN constituíram a base de grupos mais contestadores de épocas posteriores, que valorizariam a cultura afro-brasileira e africana.

À medida que o regime da ditadura militar, implantado em 1964, foi se tornando mais repressivo, diversos movimentos sociais do país sofreram um processo de desarticulação e de refluxo, e tal situação não foi diferente com as organizações negras antirracistas. O TEN foi praticamente extinto em 1968, quando seu principal dirigente, Abdias do Nascimento, partiu para o autoexílio nos Estados Unidos. O movimento negro organizado somente voltaria a ter visibilidade pública no contexto do início da redemocratização do país, na década de 1980, com a efervescência dos movimentos populares, sindical e estudantil. (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010, p. 182).

Ao voltar à tona nos anos setenta, o movimento negro despontou por meio de grupos e organizações de protesto alinhados à política de esquerda, cujos discursos pautavam-se na confluência entre raça e classe, em oposição aos credos de conformismo e de ascensão social que haviam prevalecido nas décadas de 1930 e 1940, respectivamente. Manifestações simbólicas da insurreição *não branca*, como os movimentos da negritude⁴ e do Black Soul⁵, exerceram grande influência entre os ativistas afro-brasileiros nesse período e contribuíram para a sua congregação em torno de questões raciais. (HANCHARD, 2001).

Em junho de 1978, diversos grupos e entidades negras se reuniram em São Paulo e decidiram criar o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), sendo que a primeira atividade da nova organização foi um ato público realizado no dia 7 de julho de 1978

⁴ A negritude, ou *négritude* em francês, foi uma corrente literária de valorização da cultura negra, que agregou escritores/as negros/as africanos/as e afrodescendentes vítimas da colonização francesa. Tendo como seus principais teóricos o senegalês Léopold S. Senghor e o antilhano Aimé Césaire, esse movimento surgiu para afirmar a identidade e a cultura negra perante a cultura francesa dominante. Ao exaltar os valores culturais dos povos negros, a negritude trouxe a base ideológica para o movimento de independência dos países africanos. (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010, p. 65).

⁵ *Soul Music* é um gênero musical que nasceu na década de 1960 entre os negros dos Estados Unidos, sob a influência da música gospel e do blues. No Brasil, a *soul music* era a música tocada em bailes e festas onde os negros exibiam seus penteados afro com orgulho, estilizados à moda *black power*, dispensando perucas e alisamentos, segundo uma valorização da estética negra que contribuiu para a construção de uma identidade coletiva entre os negros brasileiros. (Ibidem, p. 182 e 186).

nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. De acordo com Rios (2012, p. 44-45), esse ato público representou o primeiro marco dos protestos reivindicativos do movimento negro contemporâneo, dando visibilidade ao problema da discriminação racial em temas que incluíam desde as liberdades civis dos negros até a necessidade de tratamento igualitário no mercado de trabalho, questionando, assim, a construção ideológica que alicerçava a identidade nacional, o mito da democracia racial.

As lideranças do movimento estavam inseridas numa rede social ampla, em diálogo com outras mobilizações sociais e sindicais contestadoras do regime militar. Parte significativa da intelectualidade negra que sustentava teoricamente o movimento, sob a influência dos movimentos políticos de esquerda, utilizou a linguagem marxista para denunciar as práticas racistas, conjugando raça e classe nos seus discursos. (RIOS, 2012, p. 46). Como afirma Domingues (2007, p. 112-113), “na concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a derrubada desse sistema e a consequente construção de uma sociedade igualitária era possível superar o racismo”.

No entanto, uma parte da intelectualidade negra que impulsionou o desenvolvimento do MUCDR, embora não minimizasse a realidade social dos antagonismos de classe no Brasil, deixava explícita sua recusa a incluir a raça na categoria da classe, a fim de construir uma análise paralela da raça e da classe na sociedade e na cultura nacionais. (HANCHARD, 2001, p. 146-148).

A mobilização do MUCDR também celebrou alianças com movimentos de base identitária não classista, como o movimento feminista, de tal maneira que as ativistas negras, ao circularem em diferentes espaços políticos, desempenharam um papel central nesse diálogo entre ações de luta contra o racismo e o sexismo. O movimento das mulheres negras emergiu na década de 1980, revelando que as mulheres negras vivenciavam uma dupla discriminação, cujas particularidades demandaram a criação de uma organização específica para enfrentar os problemas próprios de sua posição: questões que não recebiam a devida atenção do movimento negro, por este persistir em visões patriarcais, e do movimento das feministas, que reproduzia práticas racistas interiorizadas em seus processos de socialização. (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010).

Posteriormente, o nome do movimento foi simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU) e, segundo afirma Domingues (2007, p. 114-115), o surgimento do MNU

representou uma nova fase do protesto negro no país, porque, dentre outros motivos, pretendeu unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional, no claro intuito de fortalecer o poder político do movimento negro. E a estratégia que prevaleceu foi a de combinar a luta da população negra com a de todos os oprimidos da sociedade, no sentido de contestar a ordem social vigente ao mesmo tempo em que denunciava o racismo.

As atividades iniciadas pelo MNU inquietaram parte das elites brancas e, especificamente, o fervoroso defensor da democracia racial, Gilberto Freyre, que, num artigo publicado na Folha de S. Paulo em 1979, declarou:

Tive notícia de um movimento que se diz anti-racista em São Paulo. Creio que isso é uma imitação considerável – voluntária ou organizada – das reivindicações do chamado “negro americano” dos Estados Unidos. Ora, não existe no Brasil um “negro brasileiro”, separado da comunidade brasileira nacional. Existem, sim, brasileiros de origem africana negra, alguns dos quais sofrem uma discriminação não de caráter racial, mas de classe. (apud HANCHARD, 2001, p. 150).

Afirmações como a de Freyre ainda são frequentemente invocadas por muitos daqueles que se opõem às cotas raciais nas universidades e a outras reivindicações do movimento negro, segundo a suposição de que políticas públicas sensíveis à raça exacerbariam o preconceito racial no Brasil, posto que a discriminação ocorreria em função da classe social. O discurso da democracia racial é, assim, invocado pelas elites brancas com a finalidade de reduzir os debates sobre as manifestações e as consequências substantivas da discriminação racial, que exclui material e simbolicamente os negros de posições sociais de prestígio e de importância econômica.

Carvalho (2006, p. 102) enfatiza que o discurso freyreano de celebração da mestiçagem busca silenciar a afirmação de uma identidade negra no Brasil, porquanto o discurso da negritude desloca a discussão de uma celebração abstrata da interpenetração das culturas para uma denúncia veemente das condições de vida precárias e desiguais enfrentadas pela população negra no país da suposta democracia racial. Nessa linha, a proposta de que sejamos todos “morenos”, “mestiços”, entra em choque com o desejo e a decisão de uma coletividade de negros que reivindicam a correção e a reparação das consequências nefastas da discriminação racial.

O segundo marco nacional da luta antirracista contemporânea foram as marchas do centenário da Abolição em 1988, quando, nas proximidades da campanha pela reforma constitucional, uma onda de manifestações questionou e repudiou a data comemorativa do dia 13

de Maio. Transcorridos dez anos após o ato público nas escadarias do Teatro Municipal, não só o movimento negro havia se modificado, mas a própria conjuntura nacional estava mudando, com a consolidação da democracia nas estruturas estatais e na sociedade civil.

O movimento negro havia passado por um processo de expansão e de diversificação que, de acordo com Rios (2012, p. 51), revelava-se, sobretudo, “na formação de novas organizações e na constituição dos coletivos de mulheres negras, que ampliaram o repertório discursivo do movimento, com a inclusão das questões de gênero e sexualidade”. Com efeito, Hanchard (2001, p. 152) observa que, na década de 1980, o MNU tornara-se apenas mais uma organização entre muitas do movimento negro, e não a entidade abrangente que pretendia ser.

Ademais, o movimento conquistara alguns espaços institucionais nesse período nos níveis municipal e estadual de governo, tais como conselhos especiais sobre a condição dos negros. O primeiro desses foi o Conselho da Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, criado em 1984, e essa experiência serviu de modelo para conselhos semelhantes em vários Estados brasileiros, incluindo a Bahia (1987), Rio Grande do Sul (1988) e Rio de Janeiro (1991), e em alguns Municípios. (TELLES, 2003, p. 70-71).

Durante as décadas de 1980 e 1990, foram criadas em vários estados brasileiros diversas organizações não governamentais (ONGs) do movimento negro com dimensão, recursos e capacidade profissional variados e essas organizações se tornariam cada vez mais representantes do movimento. (TELLES, 2003, p. 73). Podemos citar como exemplos o Geledés – Instituto da Mulher Negra Brasileira, criado em São Paulo em 1990, e o Cedenpa – Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará, fundado em 1980.

No que se refere ao 13 de maio de 1988, as passeatas de ruas, congressos acadêmicos e outros eventos relacionados à data que ocorreram em todo o país denunciavam a abolição inacabada, o racismo, a discriminação racial e as desigualdades vivenciadas pela população afro brasileira. O movimento negro elegeu então o dia 20 de novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares) como data de celebração, transformando-a no Dia Nacional de Consciência Negra. A figura de Zumbi foi escolhida como o símbolo da resistência negra, fato que significou, na visão de Rios (2012, p. 54), a assunção do tema da igualdade como bandeira política.

Para Hanchard (2001, p. 167), os protestos que marcaram o Centenário da Abolição no Brasil, em 1988, representaram uma importante ocasião em que os afro-brasileiros exerceram uma ação coletiva contra as práticas estatais e contra as atitudes do senso comum na sociedade

civil a respeito da história e do legado permanente da opressão racial. Os eventos de 1988, segundo o citado autor, trouxeram à tona as diversas contradições da política racial brasileira, expondo não só as lutas do movimento negro, mas as tensões entre as estratégias das elites brancas para dar a tônica de festejo à data simbólica e as dos ativistas para romper com a continuidade da memória “nacional”.

Inclusive, o Estado se mostrou bastante hostil a toda e qualquer forma de subversão das comemorações e eventos oficiais do Centenário – muitos dos quais foram marcados por grandes eventos culturais que destacavam as contribuições dos afro-brasileiros à nação – respondendo com condenações verbais e, em alguns casos, com represálias físicas aos ativistas que contestaram esses festejos. (HANCHARD, 2001, p. 170). As manifestações e protestos que assumiram explicitamente um conteúdo político racializado, contestando a hegemonia racial brasileira e exigindo mudanças, foram cruciais para os acontecimentos e conquistas dos anos seguintes.

No mesmo ano do Centenário da Abolição, 1988, foi promulgada a nova Constituição da República, que trouxe significativos avanços em relação ao tema da discriminação racial. Diferentemente da Lei Afonso Arinos, de 1951, que previa a pena de multa para atos de discriminação racial, a Carta Política de 1988 transformou a prática do racismo em crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão (artigo 5º, XLII). Esse dispositivo se entrelaça a um dos objetivos fundamentais da República, consagrado no artigo 3º, inciso IV, da Constituição: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Os constituintes Carlos Alberto Caó e Benedita da Silva, ambos políticos negros, tiveram uma atuação fundamental na Assembleia Nacional para a inclusão do artigo 5º, XLII.

Em 20 de novembro de 1995, um grande evento estabeleceu o terceiro marco do protesto negro contemporâneo, a Marcha do Tricentenário da Morte de Zumbi, caminhada ocorrida em Brasília, contando com cerca de 30 mil pessoas, cujo lema era “Contra o racismo, pela cidadania e a vida”. Em sessão solene no Congresso Nacional, os coordenadores da Marcha entregaram ao Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Etnicorracial”, documento que apresentava uma série de reivindicações voltadas à inclusão da população negra nas políticas públicas e no qual já se fazia presente a demanda por ações afirmativas como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho.

A resposta do governo foi a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), órgão composto por representantes de vários ministérios e ativistas do movimento negro, cuja função consistia em estudar propostas de combate à discriminação racial. Telles (2003, p. 77) destaca que essa foi a primeira vez que um líder do governo brasileiro reconhecia a existência do racismo no país e anunciava a possibilidade de medidas de promoção da justiça racial.

No entanto, conforme observa Rios (2012, p. 65), atividades desenvolvidas pelo GTI não resultaram em ações políticas concretas que revertissem o quadro da discriminação racial. Apesar disso, a autora ressalta que o GTI abriu um novo espaço institucional de discussão da pauta levantada pelo movimento negro, contribuindo para a formação de um consenso no âmbito do poder público acerca da existência de um problema racial no país e da necessidade de criar condições efetivas para resolvê-lo.

Com efeito, a possibilidade de políticas de ação afirmativas foram debatidas em 1996 no Seminário Internacional sobre Multiculturalismo e Racismo financiado pelo Ministério da Justiça e sancionado pelo Presidente Cardoso. No mesmo ano, o governo federal criou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que recomendava objetivos de curto, médio e longo prazo para mulheres, indígenas, deficientes e pessoas negras. A curto prazo, o Programa previa o estudo de políticas públicas que valorizassem os negros. A médio prazo, o PNDH buscava “desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta”. Para o longo prazo, os objetivos eram de cancelar todas as leis discriminatórias, desenvolver políticas e regulamentações que buscassem combater a discriminação racial e formular “políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra”. (TELLES, 2003).

Na trajetória do movimento negro, um fato marcante ocorrido nos anos 2000 foi a participação dos ativistas do movimento na preparação e durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, na África do Sul. O Estado brasileiro, ao ser signatário da Declaração e do Plano de Ação de Durban, reconheceu perante a comunidade internacional a existência do racismo institucional em nosso país e se comprometeu a adotar medidas para a sua superação, dentre elas, ações afirmativas na educação e no trabalho.

No capítulo seguinte, abordamos mais detidamente o tema das ações afirmativas e destacamos a relevância que a Conferência de Durban teve no processo de implementação dessas medidas nas universidades brasileiras. Além disso, relacionamos as conquistas alcançadas pelo movimento negro na esfera política ao longo dos anos que se seguiram à realização de tal Conferência.

Como ressalta Domingues (2007, p. 119 e 122), a evolução histórica do movimento negro não foi linear ou estanque, mas marcada por contradições, avanços, recuos e estagnações de diversas ordens, ao mesmo tempo em que sua trajetória aponta para um dinamismo de múltiplas modalidades de protesto e de mobilização, elaborando e reelaborando, em cada conjuntura histórica, suas diversas estratégias de luta.

Todos esses movimentos em favor da superação do racismo e da discriminação, mormente a demanda por ações afirmativas com recorte racial no ensino superior, receberam e ainda recebem críticas e oposição de um expressivo contingente parlamentar com posições conservadoras, da grande mídia brasileira, e de parcela da intelectualidade, assim como de gestores públicos, que insistem em relegar a questão racial a um segundo plano. Contudo, o embate com as organizações e associações negras continua e estas vêm conquistando importantes vitórias para a construção de uma verdadeira democracia racial.

Na análise de Rios (2012, p. 76-77), o crescimento e o êxito do movimento negro têm dependido cada vez mais de sua habilidade para aliar-se a setores da sociedade civil e do Estado. A progressiva institucionalização do movimento, mediante a inserção de militantes negros nos Poderes Executivo e Legislativo, assim como o acesso constante ao Judiciário, sugerem uma mudança no significado dos protestos negros nacionais e uma alteração significativa nas relações entre raça e política na sociedade brasileira, segundo a referida autora.

Silvério (2004, p. 43) ressalta que, para o movimento negro, a questão pode ser colocada como um deslocamento da ideia de nação mestiça para a de nação multirracial e que isso implica, de um lado, a necessidade de reconhecer as diferenças etnicorraciais como constitutivas da nação brasileira e, de outro lado, a necessidade de equacionar, no âmbito econômico, jurídico e político, a universalização da cidadania.

A luta contemporânea dos movimentos negros pela implantação de ações afirmativas emerge, portanto, como urgente necessidade de promover-se uma correção das profundas

desigualdades sociais estruturadas com base na raça, desigualdades que são notórias na esfera educacional, em especial, no ensino superior.

3 As cotas para negros na UFPA: o início de uma política inclusiva na universidade.

Antes de discutirmos nos capítulos seguintes os fundamentos e aspectos normativos das ações afirmativas e, no Capítulo IV, as percepções de alunos e alunas cotistas da UFPA acerca de sua permanência na universidade, consideramos oportuno tratar nesta seção da luta travada pelo movimento negro local para que as cotas raciais fossem aqui adotadas. Os grupos que propuseram e lideraram essa pauta tiveram de enfrentar uma ampla resistência não só de parte da comunidade universitária, mas de segmentos da sociedade paraense como um todo.

Em primeiro lugar, queremos destacar que a discussão sobre ações afirmativas para negros no contexto amazônico mostra-se especialmente relevante devido à associação comum entre a Amazônia e uma imagem mítica indígena, que reduz as diversas sociedades indígenas com cosmologias distintas à figura abstrata do “índio”, ao mesmo tempo em que apaga a presença africana na fundação cultural, social e linguística local. (CONRADO e REBELO, 2012). Sobre essa questão, as autoras enfatizam que

Quando se perde de vista a importância da composição étnico-racial plural e diversa da população paraense, a herança indigenista como símbolo do estado pode servir, de forma manipulável, para os interesses de uma elite local, que procura apagar a presença negra para acentuar o que é ‘evidenciado’ como símbolo identitário da população amazônica com caráter único, exclusivo. (CONRADO e REBELO, 2012, p. 228).

Como esclarece Oliveira (2009), ao discutir o julgamento do mandado de injunção ajuizado em 1999 por militantes do movimento negro perante o Tribunal de Justiça do Estado do Pará contra o Estado e a Assembleia Legislativa – requerendo a regulamentação do artigo 336, parágrafo único, da Constituição Estadual, o qual prevê políticas públicas para a promoção da igualdade material – identificamos na fala dos desembargadores suas concepções sobre as relações raciais no Brasil e, particularmente, no Pará. Destacamos aqui a fala do Desembargador Werther Coelho, que reforça a negação da base fundante africana na Amazônia, em prol da herança indígena:

Entendo que não há prova suficiente, documental, de alegada discriminação por falta de matrícula da escola para as pessoas de cor, filhos de pessoas de cor,

atendimento à saúde ou mercado de trabalho. Entendo que no Pará não podemos comparar nossa população com a população do Rio de Janeiro, até do Maranhão. A formação de nossa população foi no sentido, inclusive, de integrar o índio ao mercado de trabalho, que era a população originária e a participação dos homens de cor é quase ínfima no conjunto de nossa população. [...] (apud OLIVEIRA, 2009, p. 61).

Felizmente, decorridos quinze anos desde o ajuizamento desse mandado de injunção (o qual foi extinto sem julgamento do mérito), o cenário brasileiro atual para as políticas de igualdade racial é bem diferente no que se refere à sua legitimação pelos poderes institucionais, como veremos no Capítulo II. E essa mudança foi fruto de todas as lutas empreendidas pela mobilização negra, seja nacionalmente, seja localmente, através de seu engajamento social, político, jurídico e acadêmico.

Até o advento da Lei federal n. 12.711 em 2012, a UFPA era a única Universidade Federal da Região Norte que já adotava um programa de ação afirmativa para a inclusão da população negra nos cursos de graduação.⁶ A implantação de um sistema de cotas pela UFPA em 2005 foi fruto das pressões exercidas por grupos externos – entidades do movimento negro, tais como o Centro de Defesa do Negro no Pará (CEDENPA), o grupo MOCAMBO e o Conselho Municipal do Negro – e por um grupo interno da comunidade acadêmica, o Grupo de Estudos Afro-Amazônico (GEAAM) da UFPA.

O Grupo de Estudos Afro-Amazônico, fundado em 2002, é o primeiro Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Região Amazônica, tendo como objetivos criar uma interface entre a Universidade e a sociedade, um espaço de diálogo e de trocas de experiências. O Grupo “atua com assessoria, formação de professores, defesa e divulgação das culturas negras, contra o racismo institucional, por políticas de ações afirmativas e contra a intolerância religiosa às religiões de matriz africana.”⁷

A primeira proposta para a adoção da política de cotas na UFPA foi encaminhada à Reitoria da Universidade em 2002 pelo GEAAM. A proposta foi então remetida à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG), a qual instituiu um Grupo de Trabalho (GT), denominado “Grupo

⁶ Para visualizar um mapa atualizado das ações afirmativas em todo o Brasil, consultar: <http://gema.iesp.uerj.br/index.php?option=com_k2&view=itemlist&task=category&id=5:mapa-da-aa&Itemid=56>. Acesso em: 06.05.14.

⁷ Disponível em: <<http://afroamazonico.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 03.05.14.

de Trabalho de Políticas de Acesso à Universidade”, responsável por elaborar um projeto de ação afirmativa para a UFPA.

O GT ⁸ passou a articular com outras Universidades, particularmente com a UnB, com representantes do movimento negro, professores da UFPA e estudantes de graduação que militavam em favor da causa afro-brasileira, encaminhando em 2004 ao Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPA a “Proposta de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Pará de Integração de Grupos Étnicos Discriminados”. ⁹

Na proposta de ação afirmativa formulada pelo Grupo de Trabalho, sugeriu-se a reserva de 20% das vagas para estudantes negros, em todos os cursos oferecidos pela Universidade, por um período de dez anos. Sugeriu-se ainda a reserva de uma vaga em cada curso para quilombolas pelo mesmo prazo. Acerca da permanência dos estudantes cotistas na Universidade, propôs-se a concessão de bolsas de manutenção, alojamento e alimentação para os estudantes quilombolas em situação de carência, assim como a implementação de um programa de apoio acadêmico psicopedagógico, ou de tutoria, não obrigatório, porém sob solicitação, para todos os cotistas que demonstrassem dificuldades no acompanhamento das disciplinas.

Observa-se que a proposição de cotas para alunos negros apresentada pelo GT não vinculava o critério racial com o critério escola pública, pois se acreditava que a reserva de vagas deveria ter como principal alvo a inclusão da população negra, e que as cotas raciais deveriam funcionar primordialmente como uma estratégia de combate ao racismo e à discriminação racial.

Os momentos posteriores à apresentação da proposta foram marcados por um embate entre reações contrárias e favoráveis à medida por parte de docentes, técnicos e alunos, com uma intensa publicização dos argumentos contrários às cotas. Houve até mesmo um episódio de pichação na sala de duas professoras do GEAAM com a expressão “macacos amazônicos”. ¹⁰

Em sua dissertação de mestrado, voltada ao estudo do processo de implantação das cotas raciais da UFPA, Melo (2011) demonstra, baseado na leitura das Atas da Terceira Sessão

⁸ O Grupo era formado pelos Professores da UFPA, Roberto Ferraz Barreto (à época Pró-Reitor de Ensino de Graduação), Raimundo Jorge Nascimento de Jesus, Zélia Amador de Deus, Raimundo Alberto Figueiredo Damasceno, Marilú Márcia Campelo, Eleanor Gomes da Silva Palhano, pelo técnico-administrativo Apolinário Alves Filho e pela Representante do Conselho Municipal do Negro, Assunção José Pureza do Amaral.

⁹ Esse documento me foi disponibilizado pelos Professores que compõem o Grupo de Estudos Afro-Amazônico (GEAAM) da UFPA, Zélia Amador de Deus, Marilú Campelo e Raimundo Jorge de Jesus.

¹⁰ Conforme consta no documento “Prorrogação do sistema de cotas da UFPA”, de 2011, que me foi disponibilizado pelo GEAAM.

Extraordinária do CONSEPE, de 2005, as divergências que surgiram durante a reunião de votação do Conselho:

No decorrer da reunião do CONSEPE foram colocadas, ao todo, quatro propostas de cotas. A que constava na Proposta apresentada pelo Grupo de Trabalho, a qual previa a reserva de 20% de vagas para negros. A proposta que o Reitor Alex Fiúza de Melo colocou ao início da reunião, reservando 50% das vagas para alunos de escolas públicas. Uma colocada pelo Conselheiro Armin Mathis, representante do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), que 20% das vagas fossem reservadas para estudantes autodeclarados pretos ou pardos egressos de escola pública. E, a proposta pautada pelo Conselheiro Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, representante da Associação de Docentes da UFPA (ADUFPA), propondo que 50% das vagas fossem para escola pública, sendo 40% desses 50% para alunos autodeclarados pretos ou pardos. (MELO, 2011, p. 90).

Ao final, foi a última sugestão que foi aprovada, e por unanimidade, no dia 05 de agosto de 2005, por meio da Resolução n. 3.361, que instituiu o sistema de cotas sociais e raciais nos cursos de graduação, destinando 50% das vagas a estudantes egressos de escolas públicas e, dentro desse percentual, 40% para estudantes autodeclarados pretos ou pardos. Decidiu-se ainda que a política teria uma vigência inicial de 5 anos, finda a qual seria feita uma avaliação do sistema. A Resolução aprovada pelo CONSEPE em 2005 não contemplou a proposta de vagas para quilombolas nem a sugestão referente ao plano de permanência dos alunos beneficiados pela medida afirmativa.

A partir do levantamento de notícias desse período – veiculadas pelo jornal interno da comunidade universitária da UFPA, o *Beira Rio*, e pelo jornal *O Liberal* – Oliveira (2009) relata que, no dia 12 de agosto de 2005, centenas de estudantes de escolas particulares protestaram diante do Reitor da Universidade contra a aprovação das cotas pelo CONSEPE. Após o protesto, no dia 18 de agosto de 2005, tais estudantes protocolaram um abaixo-assinado no Ministério Público Federal (MPF), com o intuito de provocar uma ação civil pública para anular a adoção das cotas na UFPA.

O MPF, através do Procurador Rodrigo Telles, recomendou à Universidade que não utilizasse a reserva de vagas no vestibular de 2006, porque isso significaria uma mudança nas regras do Processo Seletivo Seriado, iniciado em 2004, prejudicando, assim, os estudantes do ensino médio que estavam concorrendo às vagas da Universidade por meio dessa seleção por etapas. Diante dessa conjuntura, a UFPA acatou a recomendação da Procuradoria da República,

adiando a vigência das cotas para o vestibular de 2008. (OLIVEIRA, 2009, p. 50). Portanto, embora aprovado em 2005, o ingresso de estudantes pelo sistema de cotas somente se efetivou a partir de 2008.

Destaca-se ainda que a UFPA passou a contemplar, desde 2009, política afirmativa para indígenas e pessoas com deficiência, consistente na criação de vagas.¹¹ E, em agosto de 2012, o CONSEPE da Universidade aprovou a Resolução n. 4.309, que determina o acréscimo de duas vagas em cada curso de graduação para estudantes quilombolas. Assim como os candidatos indígenas, os candidatos quilombolas realizam um processo seletivo especial para ingressarem na UFPA.

As referidas modalidades de ação afirmativa instituídas na UFPA para o ingresso de indígenas, pessoas com deficiência e quilombolas diferem, portanto, do sistema de cotas raciais, porque não consistem propriamente em “cotas” ou reserva de vagas, mas na criação de vagas extras, as quais, se não forem preenchidas, são extintas.

A política de inclusão da UFPA também abrange a oferta de dois cursos de graduação diferenciados, Educação do Campo e Etnodesenvolvimento, nos quais o acesso ocorre por meio de seleção especial. Para ingressar em Etnodesenvolvimento, é preciso pertencer a sociedades indígenas, quilombolas ou comunidades tradicionais, como ribeirinhos. Já para ser calouro de Educação do Campo, os candidatos devem já trabalhar na área ou comprovar que vivem ou pertencem a comunidades do campo.

Embora a adoção de ação afirmativa para quilombolas esteja inserida no contexto da reivindicação do movimento negro por estratégias promocionais de superação da exclusão causada pela discriminação racial, as trajetórias acadêmicas de estudantes quilombolas nos cursos de graduação da UFPA não serão objeto de estudo da pesquisa, tendo em vista que a análise das questões específicas que envolvem esse grupo – a exemplo do fato de os candidatos realizarem processo seletivo diferenciado e, se aprovados, da necessidade de comprovarem seu vínculo com uma comunidade quilombola – extrapola o âmbito mais restrito dos objetivos deste estudo.

No Capítulo IV, mostramos quais foram as adaptações feitas no sistema de cotas da UFPA após a vigência da Lei federal n. 12.711, de 2012. Em relação à experiência da UFPA na

¹¹ Em junho de 2009, o CONSEPE da Universidade aprovou a Resolução n. 3.869, que estabelece a criação de duas vagas em cada curso de graduação da UFPA destinadas a estudantes indígenas, os quais ingressam via seleção diferenciada. Posteriormente, a Resolução n. 3.883, de 2009, estabeleceu uma vaga em cada curso de graduação, por acréscimo, para as pessoas com deficiência.

adoção das cotas para estudantes negros, verificamos como o engajamento de associações do movimento negro local foi fundamental para que a proposta fosse debatida na sociedade. Se já é difícil desmistificar a crença de que no Brasil a mistura das raças gerou uma sociedade tolerante e harmoniosa, discutir sobre estratégias promocionais de combate ao racismo na região amazônica é mais problemático ainda, porque aqui a presença africana na fundação sociocultural é em geral sistematicamente diminuída e até mesmo negada.

Apesar de a proposta apresentada pelo Grupo de Trabalho não ter sido aprovada pelo Conselho da Universidade em seus exatos termos, uma vez que o colegiado optou por conjugar o critério racial com o critério socioeconômico, a medida afirmativa introduzida significou um grande avanço para a população negra e abriu as portas para a adoção subsequente de medidas afirmativas para outros grupos vulneráveis (pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas).

No capítulo seguinte, abordamos aspectos conceituais e normativos da categoria ações afirmativas perante o Direito brasileiro, buscando demonstrar a legitimidade de tais políticas numa sociedade democrática em que as oportunidades devem ser iguais para todos. Na medida em que o Direito influencia a realidade e sofre a influência desta, o conteúdo do direito constitucional à igualdade foi sendo interpretado sob novas circunstâncias e demandas históricas, de tal forma que seu sentido passou a albergar a possibilidade de ações afirmativas em benefício de grupos vulneráveis, dentre os quais o dos negros e das negras.

CAPÍTULO II

AÇÕES AFIRMATIVAS PARA NEGROS NO ENSINO SUPERIOR PERANTE O DIREITO BRASILEIRO

1 Ações afirmativas e princípio jurídico da igualdade

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um marco jurídico e político que refletiu um processo de transição democrática apoiado em ampla participação popular e que erigiu seus fundamentos no respeito à dignidade humana e aos direitos fundamentais. Ao princípio da igualdade atribuiu-se uma importância primordial e decisiva para a efetivação dos demais compromissos assumidos na Carta Política, segundo uma concepção igualitária substantiva e não apenas formal.

A igualdade formal requer a igualdade dos cidadãos perante a lei, sem distinção ou privilégio de qualquer natureza, tal como está reconhecido no art. 5º, *caput*, da Constituição. Essa visão abstrata de igualdade foi a bandeira de luta das revoluções burguesas do século XVIII, as quais contestavam os privilégios pessoais característicos do regime monárquico absolutista, e que veio a dar sustentação jurídica ao Estado de Direito liberal clássico.

Com o tempo, verificou-se que esse modelo de igualdade era insuficiente para garantir a justiça em situações jurídicas concretas, posto que não eram consideradas vulnerabilidades específicas de diversos sujeitos de direito no tratamento normativo que lhes era dispensado, ao ponto de a aplicação indistinta da lei perpetuar as desigualdades já existentes. A concepção de uma igualdade material, substantiva, passou então a complementar a noção de igualdade formal nos Estados Democráticos de Direito comprometidos com a promoção da justiça social. (GOMES, 2001)

Conforme os apontamentos de Rocha (1996), foi a partir da década de 1960 que o conceito jurídico do princípio da igualdade passou a ser interpretado em benefício dos discriminados nos Estados Democráticos, quando o conceito deixou de significar tão somente a vedação de condutas discriminatórias para assumir uma feição positiva, consistente em condutas promotoras da igualação jurídica.

A expressão “ação afirmativa” foi utilizada pela primeira vez numa ordem executiva federal norte-americana de 1965, e passou a indicar, desde então, segundo Rocha (1996, p. 285)

a exigência de *favorecimento* de algumas minorias socialmente inferiorizadas, vale dizer, juridicamente desigualadas, por preconceitos arraigados culturalmente e que precisavam ser superados para que se atingisse a eficácia da igualdade preconizada e assegurada constitucionalmente na principiologia dos direitos fundamentais. [grifo no original].

Bowen e Bok (2004, p. 40), ao contextualizarem o histórico da implantação das ações afirmativas nos Estados Unidos, destacam que foi em 1965, na Universidade Howard, que o então presidente Johnson proferiu sua hoje famosa justificativa para ir além da não discriminação e se empenhar em esforços promocionais no sentido de dar oportunidades aos negros norte-americanos: “Não é possível pegar uma pessoa que esteve agrilhoada durante anos, colocá-la na linha de largada de uma corrida, dizer-lhe que ‘agora você está livre para competir com todos os outros’ e, ainda assim, acreditar com justiça que se está sendo completamente imparcial.”

A noção de igualdade material volta-se à efetiva proteção a direitos, porque reconhece que situações distintas merecem tratamentos diferenciados. Assim, na busca de um equilíbrio, é dispensado um tratamento desigual àqueles que se encontram em um contexto de desigualdade, e, portanto, em condições de desvantagem em relação ao restante da coletividade. E essa é a base conceitual das ações afirmativas.

De acordo com Gomes (2001, p. 40), as ações afirmativas podem ser definidas como

um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

As ações afirmativas correspondem a medidas especiais e temporárias que buscam acelerar o processo de inclusão social de grupos que sofrem os efeitos da discriminação: negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência etc. São medidas de combate à discriminação que têm natureza promocional, indo além da mera vertente repressiva, e que constituem importantes mecanismos de promoção da igualdade substancial.

A esse respeito, Brito Filho (2013, p. 65) explica que, enquanto programas que funcionam através do estabelecimento de critérios diferenciados no acesso a determinados bens para aqueles indivíduos que pertencem a grupos vulneráveis, tradicionalmente excluídos do acesso a oportunidades e direitos fundamentais, como é o caso da educação superior, as medidas de ações

afirmativas podem assumir variadas formas, sendo uma delas e a mais comum no Brasil o sistema de cotas, ou reserva de vagas. A título de exemplo, a Constituição de 1988 prevê expressamente a reserva de vagas em concursos públicos para pessoas com deficiência no art. 37, VIII; e o dever de o Estado proteger o mercado de trabalho da mulher (art. 7º, XX).

As ações afirmativas são também conhecidas pela expressão “discriminação positiva”. Ao contrário da discriminação negativa, motivada pelo preconceito e que só traz desvantagens para os indivíduos ao qual é dirigida, a discriminação positiva que orienta os sistemas de cotas raciais nas universidades tem o propósito de beneficiar os estudantes negros que almejam ingressar no ensino superior, neutralizando os efeitos perversos do racismo. Portanto, tal como afirmou Dworkin (2003, p. 468-473) em defesa de tais medidas nos Estados Unidos, distinções fundamentadas no dado raça não transgridem o direito à igualdade se têm por finalidade trazer vantagens ao grupo que historicamente tem sido alvo de preconceito.

Como diversos constitucionalistas já destacaram, e o Supremo Tribunal Federal esclareceu no julgamento da ADPF n. 186 (o qual será adiante comentado), as ações afirmativas são plenamente compatíveis com nosso ordenamento jurídico. A Lei Maior consagrou verdadeiramente a igualdade substantiva no art. 3º, ao eleger como objetivos fundamentais da República “construir uma sociedade livre, justa e solidária” (inciso I), “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (inciso III) e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (inciso IV).

Ao comentar essa expressão normativa, Rocha (1996, p. 289) observa que o constituinte empregou verbos de ação ao tratar da igualdade – construir, erradicar, reduzir, promover – a indicar uma postura ativa do Estado e da sociedade na construção da isonomia real entre os indivíduos. As ações afirmativas, enquanto mecanismos de efetivação desses objetivos fundamentais, figuram, assim, como imposições necessárias para a correção das profundas desigualdades e assimetrias existentes na sociedade brasileiras, dentre as quais se sobressaem as desigualdades raciais, fruto do racismo e da discriminação racial.

Autores como Sarmiento (2008) e Piovesan (2006) evidenciam que o princípio jurídico da igualdade incorporou na fase final do século XX a preocupação com o direito à diferença de grupos minoritários e isso inclusive pode ser constatado nos sucessivos tratados internacionais de direitos humanos voltados a categorias de sujeitos de direitos mais específicas que a de “ser

humano”, tais como mulheres, crianças, povos indígenas, negros etc., cujas vulnerabilidades próprias demandavam proteção diferenciada. Sob esse aspecto, Piovesan (2005, p. 49) situa as ações afirmativas como políticas que

cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade.

Santos (2006, p. 313) afirma que as políticas de igualdade e de identidade devem ser articuladas segundo o imperativo de que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. O sociólogo português se posiciona pela necessária realização de uma igualdade que considere as diferenças entre os sujeitos de direito, bem como o reconhecimento de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

À vista disso, a concretização do direito à igualdade para os afrobrasileiros conjuga tanto políticas de redistribuição econômica, quanto políticas no campo do reconhecimento e da valorização da identidade negra, de maneira que ambos os aspectos podem ser realizados através das ações afirmativas, como discutiremos mais à frente. Não se pode mais pensar a igualdade sem levar em consideração a marginalização socioeconômica e a estigmatização e o preconceito que determinados grupos enfrentam, como é o caso dos negros, posto que esses elementos estão intimamente inter-relacionados. (SARMENTO, 2008).

No que concerne aos parâmetros protetivos internacionais, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial¹², adotada em 1965 pela Assembleia Geral das Nações Unidas e ratificada pelo Brasil em 1968, define a discriminação racial no artigo 1º como:

qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública.

¹² A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial foi aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo n. 23, de 21 de junho de 1967, ratificada em 27 de março de 1968 e promulgada pelo Decreto Presidencial n. 65.810, de 8 de dezembro de 1969.

E no parágrafo 4º do artigo 1º, a mencionada Convenção prevê a possibilidade de ações afirmativas para a promoção da igualdade racial, mediante a adoção de medidas especiais que tenham por finalidade assegurar o progresso adequado de grupos ou indivíduos que necessitem de proteção e incentivo para alcançarem até um nível de equiparação com os demais o igual gozo ou exercício de direitos fundamentais.

Pode soar estranho que a aludida Convenção tenha sido ratificada pelo Estado Brasileiro durante o período da ditadura militar, considerando-se a aversão reiterada dos governos militares a qualquer crítica à suposta democracia racial brasileira. De Deus (2008, p. 181 e 184) aventa a hipótese de que o governo aderiu ao tratado porque se pautava no entendimento corrente de que não havia discriminação racial no Brasil e a ratificação de um documento internacional de direitos humanos serviria para melhorar a imagem do país perante a comunidade internacional. Segundo a citada autora, os relatórios enviados pelo Estado Brasileiro nas décadas de 1970 e 1980 ao Comitê de monitoramento da Convenção ainda insistiam em retratar o país como um modelo harmônico das relações raciais.

Sendo um tratado internacional de direitos humanos, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial possui hierarquia constitucional, por força do art. 5º, §2º, da Constituição, o qual prevê que os direitos e garantias expressos na Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte. (PIOVESAN, 2008). Entretanto, no julgamento do Recurso Extraordinário n. 466.343-SP em 2008, a maioria dos Ministros do STF acatou a tese da supralegalidade dos tratados de direitos humanos não aprovados pela maioria qualificada do art. 5º, § 3º (introduzido pela Emenda Constitucional n. 45/2004), tese segundo a qual esses tratados estariam abaixo da Constituição, mas acima de toda a legislação infraconstitucional.

2 As políticas de promoção da igualdade racial nascidas no contexto pós-Durban

No ano de 2001, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida em Durban, na África do Sul. Dessa Conferência resultaram a Declaração e o Programa de Ação de Durban, os quais foram assinados pelo Estado Brasileiro. A participação do Brasil na Conferência, em especial por meio dos ativistas do movimento negro, que

colaboraram decisivamente na elaboração do Relatório brasileiro preparado para o evento, representou um marco na discussão sobre ações afirmativas raciais no país. Foi a partir desta Conferência e de seu processo preparatório que o debate sobre o padrão vigente de relações raciais no Brasil ganhou maior impulso e várias universidades brasileiras passaram a implantar sistema de cotas para o ingresso de alunos negros no seu corpo discente.

No Relatório que levou para a Conferência, o Estado Brasileiro reconheceu perante a comunidade internacional a existência do racismo institucional em nosso país e das profundas desigualdades nas condições de vida de brancos e negros, comprometendo-se a adotar medidas para a superação desse quadro, dentre elas, ações afirmativas na educação e no trabalho.

Neste sentido, ao ser signatário da Declaração de Durban, reconheceu no artigo 108 “a necessidade de ser adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo e da discriminação racial, [...] com o intuito de promover sua plena integração na sociedade”. O citado artigo diz ainda que tais medidas devem visar a corrigir as condições que impedem o gozo de direitos e incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, em todos os setores da sociedade, dentre os quais as instituições educacionais, colocando a todos em igualdade de condições.

Da mesma forma, o artigo 99 do Programa de Ação de Durban incentiva aos Estados a “desenvolverem e elaborarem planos de ação nacionais para promoverem a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação para todos através, dentre outras coisas, de ações e de estratégias afirmativas ou positivas”.¹³

É importante enfatizar que o Comitê responsável pelo monitoramento da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial editou em 2002 a Recomendação Geral n. 28, pela qual endossa a Declaração e o Programa de Ação de Durban contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, determinando que os Estados incluam doravante, em seus relatórios periódicos, informações sobre as medidas tomadas para implementar esses dois documentos.

Outro fato que aponta a convergência e a complementaridade entre a Convenção da ONU de 1965 e o documento de Durban está no incentivo previsto no artigo 75 do Programa de Ação de Durban para que os Estados reconheçam a competência do Comitê sobre a Eliminação da

¹³ Declaração e Programa de Ação de Durban. Disponível em: <http://afro-latinos.palmares.gov.br/_temp/sites/000/6/pdf/Declaracao_Durban.pdf>. Acesso em 19.03.14.

Discriminação Racial, prevista no artigo 14 da Convenção, referente ao recebimento e análise de petições individuais denunciando violações aos direitos consagrados no mencionado tratado. Inclusive, foi somente em 2003 que o Brasil reconheceu essa competência do Comitê, fazendo a declaração facultativa de adesão ao artigo 14.

Iniciado em janeiro de 2003, o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva herda como tarefa a elaboração e a implementação do Programa Nacional de Ação pós-Durban e, neste cenário, foi criada em março do mesmo ano a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a partir da qual foram traçadas as diretrizes governamentais de redução das desigualdades raciais, sendo instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR). (RIBEIRO, 2012).

Nesse período, várias universidades públicas brasileiras passaram a adotar medidas afirmativas como forma de acesso, em especial, por meio das cotas raciais, tema que já estava na pauta das reivindicações do movimento negro desde a década de 1980. Os primeiros programas de ação afirmativa para ingresso no ensino superior foram adotados a partir do ano de 2003 pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), baseados em leis estaduais que estabeleceram cotas para alunos da escola pública e, posteriormente, cotas para negros. Logo em seguida, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) aprovou a adoção de cotas para estudantes negros egressos da escola pública por meio de decisão do seu Conselho Universitário. (HERINGER, 2006, p. 85).

Santos (2012, p. 11) destaca que, até o ano de 2008, 51% das universidades públicas estaduais e 41,5% das universidades públicas federais brasileiras haviam implementado algum programa de ação afirmativa segundo modelos próprios. O levantamento de Feres Júnior et al (2013, p. 6), por sua vez, mostra que quarenta das cinquenta e oito universidades federais já praticavam alguma modalidade de ação afirmativa (cotas, bônus, criação de vagas e processos seletivos especiais) até o ano de 2012, direcionadas a grupos heterogêneos de beneficiários (alunos egressos de escola pública, pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, quilombolas, estudantes de baixa renda, mulheres negras, refugiados políticos, beneficiários de reforma agrária, entre outros). Das cinquenta e oito universidades federais, apenas vinte e uma delas previam ações afirmativas específicas para estudantes negros. (FERES JÚNIOR et al, 2013, p. 18).

O incentivo estatal às universidades particulares para adotarem medidas afirmativas foi criado em 2005 com o Programa Universidade para Todos (Prouni) por meio da Lei n. 11.096, que prevê a concessão de bolsas de estudo nas instituições privadas de ensino superior para alunos pobres, negros, indígenas e deficientes físicos. Tratando-se de um programa de adesão voluntária dos estabelecimentos de ensino, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos. Ressalta-se que vários dispositivos da Lei 11.096 foram impugnados na Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 3330-1 perante o Supremo Tribunal Federal que, ao julgar a ação em maio de 2012, declarou, por maioria dos votos, a improcedência dos pedidos, reconhecendo a constitucionalidade da referida lei.

Ainda no âmbito da legislação infraconstitucional, a Lei n. 12.288, de 2010, instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”. Essa lei prevê como uma das ações prioritárias para a consecução dos objetivos que proclama a adoção de medidas afirmativas, em caráter de políticas públicas, na esfera educacional.

Outra relevante política pública educacional voltada à valorização da identidade negra e criada no contexto pós-Durban foi a promulgação da Lei n. 10.639, de 2003, que alterou os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio.

Em abril de 2012, os Ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) julgaram a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 186-2 e, por unanimidade, consideraram constitucional a política de cotas etnicorraciais para seleção de estudantes da Universidade de Brasília (UnB). Com a consolidação da decisão do STF, foi finalmente aprovado no Senado o Projeto de Lei n. 180/2008, convertido na Lei n. 12.711, promulgada em agosto de 2012.

A Lei n. 12.711, conhecida como “Lei das Cotas”, estabelece que as universidades e institutos técnicos federais reservem, no mínimo, 50% das suas vagas aos estudantes egressos de escola pública. No preenchimento das vagas reservadas aos alunos egressos da escola pública, 50% delas devem ser destinadas àqueles cujas famílias possuam baixa renda (igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*). E, tanto no grupo daqueles cujas famílias possuam baixa renda, quando no grupo daqueles cujas famílias possuam renda superior ao valor fixado, há reserva de

vagas para pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à desses grupos na população da unidade da Federação onde se localiza a instituição, segundo o último censo do IBGE.

A Lei das Cotas instituiu os percentuais mínimos de reserva de vagas para grupos vulneráveis nas várias instituições federais que já adotavam sistemas de cotas para estudantes provenientes do sistema público de ensino, pobres, negros e indígenas e naquelas onde não havia ainda nenhuma medida afirmativa vigente. A lei estatuiu que, a partir do ano de 2013, todas as instituições de ensino federais deveriam se adequar gradativamente aos parâmetros mínimos nela estabelecidos, até atingirem seu cumprimento integral no prazo máximo de 30 de agosto de 2016.¹⁴

Como assinala Feres Júnior et al (2013, p. 16), ao prever a reserva de vagas para estudantes autodeclarados pretos e pardos, a Lei federal vence uma resistência histórica de várias universidades a atribuir cotas específicas para negros e a suposição de que as cotas sociais seriam suficientes para a inclusão das pessoas integrantes desse grupo, uma vez que elas pertencem às classes mais pobres.

Mais recentemente, entrou em vigor a Lei n. 12.990, de 2014, que estabelece cotas raciais no acesso ao serviço público federal. Essa lei reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Percebe-se que o atual contexto normativo brasileiro orienta-se no caminho da promoção da igualdade racial por meio de diferentes políticas públicas, dentre as quais se destacam as ações afirmativas para negros no ensino superior. As conquistas alcançadas pela população negra nos últimos anos refletem o protagonismo do movimento negro enquanto agente político que, durante todo o período republicano, acumulou uma tradição de combate ao racismo e eliminação da discriminação racial, conforme foi visto no Capítulo I.

3 Ações afirmativas e direitos humanos

3.1 A dimensão moral substantiva do direito

¹⁴ Este prazo está previsto no Decreto regulamentador n. 7.824, de 2012.

Como foi visto em tópico anterior, as ações afirmativas mantêm uma estreita ligação com o princípio jurídico da igualdade, que foi positivado pela Constituição Brasileira em diversos dos seus dispositivos, dentre os quais no já mencionado artigo 3º. Por sua vez, o artigo 5º, *caput*, inserido no Título relativo aos direitos e garantias fundamentais, reitera tal princípio ao estatuir: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes”.

A Constituição de 1988 incorporou um conteúdo moral no seu texto ao estabelecer um sistema de direitos e garantias fundamentais, cujo eixo gira em torno do princípio da dignidade da pessoa humana. No marco da construção de um Estado Democrático de Direito, a Carta Política afastou-se, portanto, de uma concepção positivista de direito, pautada na distinção entre a ordem jurídica e o seu fundamento ético-moral. (CITTADINO, 2013).

Quando falamos em direitos humanos, partimos de determinadas pré-compreensões acerca do direito e, a depender de cada uma dessas visões, teremos diferentes entendimentos acerca do papel dos direitos fundamentais nas sociedades democráticas contemporâneas. Assim, ao contrário do que afirma Bobbio (2004, p. 23), para quem a discussão sobre o fundamento dos direitos humanos não é tão importante quanto à sua proteção, torna-se extremamente relevante abordar a justificação desses direitos, porque é esta a base que guiará sua interpretação e efetivação.

Embora siga um paradigma positivista, o qual se mostra insuficiente para a compreensão do direito, como trataremos mais adiante, Bobbio (2004) traz importantes contribuições à teoria dos direitos humanos. O filósofo contesta a pretensão jusnaturalista de encontrar um fundamento absoluto desses direitos, pautada numa concepção universal e abstrata da natureza humana, como sustentavam os teóricos contratualistas. Ao contrário, ele reconhece que os direitos fundamentais constituem uma classe variável de direitos, que se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, pois “o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas”. (BOBBIO, 2004, p. 18).

Nesse aspecto, Santos (1990) também destaca o caráter histórico dos direitos humanos, ao concebê-los como prática emancipatória, pautada no critério geral da reciprocidade, que atua como um meio de negociação entre os conflitos que surgem nas fronteiras jurídicas de cada

contexto. A proposta de Santos (2010) volta-se ao diálogo intercultural sobre os direitos humanos, possibilitando a contextualização cultural e a legitimidade local dos direitos humanos, ao envolver o diálogo democrático entre as diversas tradições culturais e possibilitar o reconhecimento das suas incompletudes mútuas.

Com efeito, uma concepção demasiadamente abstrata de direitos humanos traz problemas para sua efetivação, em especial, porque prejudica o reconhecimento do direito à diferença para grupos vulneráveis. Determinados direitos não são titularizados por todos os seres humanos, tais como os direitos que dizem respeito às mulheres, às crianças, à população negra. As especificidades desses grupos demandam uma proteção diferenciada e mostram o equívoco em se falar de uma “natureza humana” única para fundar direitos.

Por outro lado, não queremos com isso afastar a visão universal de direitos humanos traduzida nos documentos internacionais de proteção desses direitos, mas sim a caracterização de um universalismo abstrato, que não se abre à consideração das particularidades e do contexto de cada situação. É diante dos casos concretos que o conteúdo dos direitos humanos previstos na legislação se revela por meio da interpretação, quando então são evidenciadas as divergências sobre seu fundamento. E nessa tarefa hermenêutica, o modelo positivista não responde satisfatoriamente à efetivação dos direitos fundamentais.

O positivismo jurídico surgiu como oposição às teorias do direito natural ao eliminar do direito qualquer referência à ideia de justiça, uma vez que considerações de ordem moral na interpretação das leis poderiam levar a grandes desacordos, recair em subjetivismos e, assim, comprometer a segurança jurídica. Nessa visão, o direito deveria se manter puro em relação à moral e à política.

Ocorre que a separação entre o direito e a moral característica dessa abordagem mostra-se incompatível com o conteúdo dos direitos humanos, os quais trazem um forte conteúdo de moralidade para o campo jurídico. Desta maneira, lidar com os direitos humanos unicamente na perspectiva do direito positivo termina por abrir espaço para a discricionariedade do intérprete na aplicação desses direitos, diante de casos limítrofes, lacunas na lei ou conceitos indeterminados da legislação. E essa discricionariedade torna insegura e imprecisa a proteção dos direitos fundamentais nos casos particulares.

Portanto, se, por um lado, o modelo positivista se afastou da concepção universal e abstrata de ser humano típica do jusnaturalismo, ressaltando o caráter histórico e concreto dos

direitos fundamentais, por outro lado, não respondeu adequadamente no que diz respeito à aplicação de tais direitos. No debate sobre a concretização do sistema de direitos fundamentais, emergiram concepções pós-positivas de direito, que passaram a atribuir um sentido ético-moral à ordem jurídica por meio de princípios substantivos, como a justiça e a igualdade, de maneira a combater o poder discricionário dos juízes defendido pelo positivismo. Uma das teorias mais influentes nesse cenário foi a desenvolvida por Dworkin (2003), chamada “direito como integridade”.

Dworkin (2003) afirma que o direito constitui uma prática social argumentativa, diante da qual adotamos uma atitude interpretativa. Nessa perspectiva, os direitos fundamentais devem ser abordados à luz de princípios extraídos da Constituição, princípios que consistem em exigências de moralidade política na relação entre o Estado e os cidadãos. O ideal político da integridade vem a significar a coerência de princípios nas decisões do Estado, no sentido de que o direito será modificado, desenvolvido e interpretado de um modo orgânico, na medida em que as pessoas explorem aquilo que os princípios pressupostos pelas decisões políticas do passado exigem sob novas circunstâncias. Tal concepção de direito considera a dimensão moral substantiva do direito, ao mesmo tempo em que reconhece o caráter histórico, contextual e argumentativo da prática jurídica.

A concepção do direito como integridade se legitima na ideia de reciprocidade, como observa Cittadino (2013, p. 153):

Afinal, ainda que separados por projetos, interesses ou convicções – e a despeito de que nem mesmo os princípios de justiça e imparcialidade possuem um sentido unívoco –, os indivíduos que integram as democracias contemporâneas partilham, segundo Dworkin, uma compreensão de justiça segundo a qual todos os cidadãos devem ser tratados com igual respeito.

De acordo com Barroso (2015, p. 282), as concepções pós-positivistas conferem a devida importância às demandas do Direito por clareza, certeza e objetividade, ao mesmo tempo em que o conectam à moral e à política, uma vez que é impossível tratar esses domínios como espaços totalmente segmentados. Sendo assim, o pós-positivismo procura realizar uma leitura moral da Constituição e das leis, incluindo-se nesse conjunto abrangente de idéias a referência a valores na interpretação jurídica, com o reconhecimento de normatividade aos princípios.

Diante dessas breves considerações acerca dos fundamentos dos direitos humanos, analisamos nos tópicos seguintes a discussão sobre ações afirmativas para negros como uma

questão de princípio moral e político de uma sociedade democrática, por envolver o direito fundamental à igualdade, especificamente a igualdade racial. Tratamos de alguns elementos debatidos na filosofia política e na filosofia constitucional contemporânea que têm sido frequentemente utilizados para justificar tais políticas. No Capítulo seguinte, verificamos sua expressão no julgamento da ADPF n. 186-2 pela Suprema Corte brasileira.

3.2 Ações afirmativas para negros: o direito à igualdade debatido na filosofia política e na filosofia constitucional contemporânea

3.2.1 Reparação e justiça distributiva

Pelo fundamento da reparação, também chamado de justiça compensatória, as ações afirmativas seriam justificadas como medidas de compensação da histórica discriminação praticada contra os negros no período da escravidão e que perdura até os dias de hoje. Assim, os descendentes de africanos teriam o direito a uma reparação pela injustiça cometida contra seus antepassados, sendo a medida afirmativa uma das formas de reparar os danos causados às gerações passadas os quais foram transmitidos às gerações presentes.

No contexto estadunidense, Dworkin (2011, p. 606) se opõe a esse argumento, assinalando que as políticas afirmativas baseadas na cor e na etnia não visam a compensar as minorias pelos danos causados a sua raça no passado, pois aqueles que são beneficiados não foram, obrigatoriamente, vítimas individuais de nenhuma injustiça no passado. A ação afirmativa, segundo o autor, é um empreendimento voltado para o futuro, pois as universidades esperam educar mais negros e outros alunos minoritários, com o intuito de proporcionar-lhes um futuro melhor, ajudando-os a acabar com a maldição deixada pelo passado.

Entendemos que a ideia de reparação ou compensação contém em si um forte apelo moral e não nos deixa esquecer as injustiças perpetradas contra os negros no passado escravocrata, cujos efeitos são sentidos até hoje pela população afrobrasileira. Neste ponto, concordamos com Sarmiento (2008, p. 259) quando afirma que as medidas afirmativas podem ser encaradas como uma expressão da correção do legado discriminatório herdado pelos negros de hoje que, enquanto grupo, seria titular de um direito coletivo à reparação.

Contudo, parece-nos que a perspectiva compensatória só se torna viável quando conjugada ao argumento da justiça distributiva, tendo em vista que os programas de ação

afirmativa são programas temporários que somente se justificam enquanto persistirem no presente as desigualdades entre grupos no acesso a certos bens sociais.

De modo semelhante, Ikawa (2008, p. 172-178) considera que a ideia de reparação ou compensação está associada à esfera distributiva. A autora afirma que o direito à redistribuição por ações afirmativas de cunho racial em universidades também é sustentado pelo que chama de “princípio da compensação”, no sentido de compensar-se um dano no âmbito da educação, dano este que consiste em discriminações passadas e presentes, de caráter estrutural e, portanto, coletivo.

A noção de justiça distributiva, segundo Gomes (2001, p. 66), diz respeito à necessidade de se “promover a redistribuição equânime dos ônus, direitos, vantagens, riquezas e outros importantes ‘bens’ e ‘benefícios’ entre os membros da sociedade. Tal redistribuição teria o efeito de mitigar as iniquidades decorrentes da discriminação”.

Numa perspectiva liberal, Fleischacker (2006, p. 4) explica que o sentido contemporâneo de justiça distributiva, também denominada justiça social, traz a ideia de que a distribuição de recursos em uma sociedade deve ser entendida como uma questão de justiça e que a justiça exige uma distribuição de recursos que satisfaça a necessidade de todas as pessoas. Nessa visão, compete ao Estado garantir que tal distribuição seja realizada. Evidentemente, existem variadas discussões sobre os significados e implicações desse entendimento de justiça distributiva, as quais abrangem questões como os tipos e a quantidade de bens e recursos que devem ser distribuídos.

É do ponto de vista da justiça distributiva que Dworkin (2011) pensa as ações afirmativas nos Estados Unidos. Ele associa a legitimidade de tais políticas a uma concepção específica de igualdade, a igualdade de recursos, a qual corresponde a uma forma de igualdade material a que o governo deve aspirar para realizar o que o autor chama de “princípio igualitário abstrato”, isto é, o princípio pelo qual o governo deve demonstrar igual interesse e consideração pelo destino de todos os cidadãos.

A teoria da igualdade de recursos encontra suas raízes no pensamento liberal-igualitário, propondo um ambiente político onde a igualdade é compreendida como uma questão de direito individual de todo cidadão, cuja efetivação é condição indispensável para que estes possam encontrar seu próprio bem-estar, cumprir seu plano de vida. Na concepção de igualdade distributiva defendida por Dworkin (2011), a liberdade se torna um aspecto complementar da

igualdade, ambas constituindo um mesmo ideal político e que não podem ser entendidas independentemente uma da outra.

Como se percebe, a teoria da igualdade de recursos afasta-se da concepção clássica de liberalismo, que se pauta na ideia de sociedade meritocrática e de igualdade apenas formal dos cidadãos. O Estado é, portanto, chamado a intervir para promover a redistribuição de bens sociais, levando em conta o lugar inicial que cada um ocupa no sistema social, a fim de que todos tenham as mesmas perspectivas de êxito. Em 1971, quando Rawls (2008, p. 122) publicou sua teoria da justiça, chamada justiça como equidade, ele afirmou: “A distribuição natural não é justa nem injusta; nem é injusto que se nasça em determinada posição social. Isso são meros fatos naturais. Justo ou injusto é o modo como as instituições lidam com esses fatos.”

Na teoria da justiça de Rawls, o enfoque da distribuição recai sobre os “bens primários sociais”, os quais abrangem bens políticos e materiais, como liberdades e oportunidades, renda e riqueza, sendo este um dos pontos criticáveis dessa teoria. Dworkin (2011), por exemplo, ao confrontar a teoria da igualdade de recursos com a de Rawls, desaprova a definição que este faz do grupo em pior situação como uma unidade homogênea, vinculada unicamente ao critério econômico e a sua consequente defesa de uma igualdade generalizada nos bens primários, sem contemplar as diferenças em condições físicas, deficiências e outras vulnerabilidades entre as pessoas.

Nesse debate, Sen (2012), ao propor a igualdade das pessoas quanto à capacidade de realizarem funcionamentos, também contesta a abordagem baseada apenas em renda e riqueza, sugerindo uma maior consideração da diversidade humana na formulação das políticas públicas. Sen (2012) sustenta que, algumas vezes, as fontes de disparidades podem estar em parte associadas à classe, mas divergem dela em aspectos específicos de suas próprias influências, por exemplo, na questão de raça e cor.

No Brasil, doutrinadores como Brito Filho (2013) e Ikawa (2008) discutem as ações afirmativas sob o ponto de vista da justiça distributiva, embora com enfoques e realces distintos. O marco teórico de Brito Filho remonta à tradição liberal-igualitária de justiça distributiva, e à concepção de igualdade desenvolvida por Dworkin, complementada pelo pensamento de Amartya Sen. Já Ikawa sustenta a tese da existência de um direito individual constitucional à redistribuição por meio de ações afirmativas de cunho racial em universidades, direito que é delineado pela concretização do princípio da dignidade a partir do conceito de ser humano que

lhe dá conteúdo (conceito que é inspirado nas ideias de Charles Taylor), por outros princípios constitucionais e por questões de fato.

De um modo geral, o argumento da justiça distributiva, no plano da fundamentação de ações afirmativas, parte da constatação empírica de que determinados indivíduos encontram-se em uma posição desvantajosa na hierarquia social, por integrarem grupos vulnerabilizados - a exemplo dos negros e das minorias étnicas - e que, em razão do preconceito e da discriminação dirigida a esses grupos, sofrem um processo de exclusão. Nessa abordagem, as políticas de ação afirmativa, tais como a reserva de vagas no ensino público superior, têm como objetivo distribuir equitativamente um relevante bem social, a educação universitária, de modo a efetivar o direito à igualdade dos afrobrasileiros no acesso a essa oportunidade em condições de isonomia com os candidatos que não enfrentam a barreira racial numa sociedade racista.

Ao pensarmos na realidade brasileira, constatamos facilmente a exclusão social dos negros nos espaços frequentados e ocupados pelas elites, tais como *shopping centers*, restaurantes, nos cargos de poder e prestígio do mercado de trabalho, na política, nas salas de aulas dos cursos de grande concorrência das universidades públicas e etc. Em contraste, o que vemos com frequência é a sobre-representação de negros nas favelas, nos presídios, nas estatísticas de pessoas mortas em decorrência de ações policiais, em ocupações mal-remuneradas e em serviços que não exigem especialização.

Em estudo no qual utilizou o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) para medir a extensão da desigualdade racial brasileira, o economista Marcelo Paixão fez um recorte da população brasileira segundo a cor, para avaliar suas diferenças quanto ao desenvolvimento humano. O IDH mede a qualidade de vida de uma população combinando três tipos de indicadores: rendimento *per capita*, escolaridade (taxa de escolaridade e de alfabetização) e esperança de vida ao nascer. Sobre as conclusões do estudo de Marcelo Paixão, Heilborn, Araújo e Barreto (2010, p. 124) relatam que:

apesar das melhorias no IDH verificadas em ambos os grupos raciais no período de 1991 a 2000, ocorreu o distanciamento das posições ocupadas entre o “Brasil negro” e o “Brasil branco” no ranking mundial da qualidade de vida. Em 1991, o “Brasil branco” ocupava a 65^a ou 66^a posição entre as nações mais desenvolvidas no aspecto social; em 2000, chegou à 44^a posição. Já o “Brasil negro”, que, em 1991, estava na 101^a ou 102^a posição, caiu, em 2000, para a 104^a ou 105^a. A diferença entre os dois “países” passou de 36 para 60 posições no ranking do IDH em apenas 10 anos.

De acordo com o Relatório *Emprego, Desenvolvimento Humano e Trabalho Decente – A experiência brasileira recente* (2008) da ONU, a diferença racial no IDH brasileiro diminuiu 32,5% no período de 1991 a 2005, mas continua alta: os negros ainda não chegaram ao IDH que os brancos tinham em 1991. Para o economista Marcelo Paixão, a tendência é que o ritmo de queda da desigualdade perca força: “O ritmo da redução da diferença entre negros e brancos no IDH e em outros índices tende a diminuir conforme chegamos a questões mais profundas do racismo na sociedade.”¹⁵

O especialista avalia que a melhoria nos indicadores, até agora, é fundada em políticas como valorização do salário mínimo, programas de distribuição de renda e redução de mortalidade infantil. Segundo ele, essas políticas têm impacto nas desigualdades raciais, mas só até certo ponto. Desse ponto limítrofe em diante, afirma, só haverá redução significativa de desigualdade se houver políticas afirmativas, como cotas para negros, em vários setores.¹⁶

Desde o final da década de 1970, pesquisas acadêmicas e demográficas têm verificado a íntima relação entre desigualdades socioeconômicas e pertencimento racial, demonstrando a existência de um padrão marcado por enormes disparidades nas condições de vida de brancos e negros, como produto do racismo e da discriminação racial, que estão profundamente arraigados na sociedade brasileira. As pesquisas sociológicas realizadas no final da década de 1970, das quais se destacaram os trabalhos de Carlos Hasenbalg e de Nelson do Valle Silva, foram marcadas pela crítica às teses que subordinavam a questão racial a um problema de classe, procurando enfatizar que fatores estruturais, como classe, não são suficientes para explicar toda a disparidade entre os grupos branco e negro no Brasil. (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010, p. 120).

Neste sentido, ações afirmativas tais como as cotas raciais em universidades constituem mecanismos pontuais e mais urgentes cujo propósito é acelerar a igualdade de fato nas condições de acesso ao ensino superior, posto que uma reforma estrutural profunda nos padrões de estratificação da sociedade brasileira ainda está muito longe de acontecer, enquanto a população negra continua sendo prejudicada. As políticas universais implantadas no Brasil nas últimas décadas não contribuíram para a redução das distâncias entre brancos e negros no que se refere às

¹⁵ Informações disponíveis em: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=1990>>. Acesso em: 18.07.14.

¹⁶ Idem.

oportunidades e, se permanecermos nesse ritmo, levaremos ainda muitos séculos para chegar a uma efetiva igualdade racial. (PAIXÃO, 2003 apud HERINGER, 2006).

É válido lembrar que as políticas de ações afirmativas de modo algum excluem as políticas universalistas gerais de combate à desigualdade que não levam em conta preferências entre grupos: ambas as políticas são complementares. A questão é que as medidas universalistas não rompem os mecanismos inerciais de exclusão que atingem a população negra, uma vez que as desigualdades sociais no Brasil têm um fundamento racial, ou seja, a cor (fenótipo) explica parte importante da variação encontrada nos níveis de renda, educação, saúde, habitação etc. dos brasileiros, em razão de causas históricas e sociais.

No que diz respeito à educação universitária, os dados do Censo 2010 mostraram a significativa diferença no acesso ao nível de ensino superior entre brancos e negros. Considerando a faixa etária entre 15 e 24 anos, 31,1% da população branca frequentava a universidade. Em relação aos pardos e pretos, os índices são de 13,4% e 12,8%, respectivamente. (IBGE, 2010). Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2012, o IBGE constatou que a frequência de estudantes entre 18 e 24 anos de idade no ensino superior aumentou de 27% para 51% no período de 2001 a 2011, resultado que reflete os efeitos da expansão educacional universalista. No entanto, importantes disparidades ainda foram observadas quando se comparou os números referentes aos estudantes brancos e aos estudantes negros:

A proporção de jovens estudantes brancos de 18 a 24 anos de idade que frequentavam o ensino médio diminuiu [...]. Em contrapartida, os jovens estudantes pretos ou pardos na mesma faixa etária mantêm a frequência nesse nível. Isso é uma evidência de que o crescimento substancial na frequência líquida dos estudantes de cor ou raça preta ou parda no ensino médio não foi suficiente para reverter os efeitos do atraso escolar desse grupo ao longo dos últimos dez anos. **O aumento da frequência observada para os jovens pretos ou pardos no ensino superior, nível educacional adequado para essa faixa etária, não foi suficiente para alcançar a mesma proporção apresentada pelos jovens brancos dez anos antes.** [grifo nosso]. (IBGE, 2012).

Em tal contexto, as ações afirmativas para negros no ensino superior podem ser compreendidas enquanto mecanismos redistributivos que visam a combater a discriminação racial enfrentada pelos negros, ao favorecer este grupo no acesso à universidade e, assim, reduzir a defasagem escolar e as desigualdades socioeconômicas que vivenciam. Mais do que isso, podemos vislumbrar nas ações afirmativas não apenas a distribuição de *status* econômico, mas

também de *status* de reconhecimento, de acordo com uma perspectiva pluralista que salienta a multiplicidade das identidades sociais e a necessidade de políticas de reconhecimento para certos grupos.

3.2.2 Fortalecimento da identidade e autoestima da população negra. Promoção da diversidade na educação

Fleischacker (2006, p. 176-178) aponta que, em anos recentes, pensadores de inclinações variadas passaram a sustentar que a justiça distributiva inclui não somente a distribuição de bens políticos e materiais, mas também de bens simbólicos, os quais estão estreitamente relacionados a políticas de reconhecimento e valorização de minorias culturais que se encontram em desvantagem.

Seguindo essa orientação, Fraser (2010) defende uma concepção bidimensional de justiça, que engloba tanto a redistribuição socioeconômica quanto o reconhecimento da diferença. As injustiças advindas do racismo, por exemplo, abrangem tanto formas racialmente específicas de má distribuição econômica – tais como altas taxas de pobreza e super-representação nos trabalhos subalternos mal remunerados entre a população negra – quanto padrões de valor cultural eurocêntricos difusamente institucionalizados que geram formas racialmente específicas de subordinação de status, incluindo estigmatização, violência, brutalidade policial. (FRASER, 2010, p. 176).

O núcleo normativo da proposta de Fraser (2010, p. 181) consiste na ideia de participação paritária, segundo a qual todos os membros da sociedade devem interagir uns com os outros na condição de pares. E para isso ser possível, é preciso garantir não apenas condições objetivas de participação relacionadas à distribuição de recursos materiais, mas também condições intersubjetivas, as quais requerem que “os padrões institucionalizados de valor cultural expressem igual respeito por todos os participantes e assegurem igual oportunidade para a conquista da estima social.”

O reconhecimento recíproco e em igualdade de status é tratado por Fraser (2010), portanto, como uma das exigências da justiça, ao lado da redistribuição econômica. Por isso, a autora sugere que, ao avaliarmos a justiça de uma prática social, devemos verificar se ambas as perspectivas estão assegurando a participação paritária do grupo em questão. No que se refere às

ações afirmativas raciais, percebemos que tais medidas funcionam nas duas vertentes, promovendo a redistribuição de recursos sociais e fortalecendo a identidade da população negra.

Sobre essa questão, Gomes (2001, p. 44) enfatiza que as políticas de ação afirmativa, além de terem por objetivo a concretização do princípio da igualdade de oportunidades no acesso a determinados bens, almejam também “induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher”.

No mesmo raciocínio, Ikawa (2008) enxerga as ações afirmativas de cunho racial no Brasil a partir do direito à redistribuição, que, na sua visão, abrange tanto a redistribuição econômica quanto a redistribuição de reconhecimento. Essas duas facetas do direito à redistribuição mantêm entre si uma relação de complementaridade e de indivisibilidade, conforme expõe a autora, que não acata, portanto, teorias que fazem prevalecer um ou outro aspecto da redistribuição.

As ações afirmativas raciais, tais como as cotas para negros em universidades, visam não apenas a reduzir as desigualdades socioeconômicas entre brancos e negros, mas principalmente a atingir e modificar o *status* de reconhecimento desse grupo, pelo caráter de exemplaridade que proporcionam ao possibilitar que negros e negras ocupem cargos e posições de poder e prestígio sociais. Sabemos que muitos negros brasileiros vivenciam profundas crises de identidade em relação à sua negritude, tendo baixa auto-estima e uma imagem negativa de si próprios, como resultado do ambiente racista onde foram socializados, um ambiente que privilegia toda uma cultura e estética de matriz europeia e estigmatiza elementos das culturas negras e africanas.

Nogueira (1985, p. 84) bem ilustra a ideologia da mestiçagem que caracteriza o *preconceito de marca* no Brasil, ao dizer: “Diante de um casamento entre uma pessoa branca e uma de cor, a impressão geral é a de que esta última foi ‘de sorte’ [...]. Quando o filho do casal misto nasce branco, também se diz que o casal ‘teve sorte’”. Explica ainda o referido autor que a ideologia brasileira de relações raciais é assimilacionista quanto aos traços culturais, isto é, espera-se em geral que o indivíduo de origens africanas abandone progressivamente sua herança cultural em proveito da “cultura nacional” – língua, religião, costumes. (NOGUEIRA, 1985, p. 84).

Neste sentido, facilitar o acesso da população negra às universidades por meio de cotas contribui para a mobilidade social de um grande número de negros e negras que, muitas vezes,

são os primeiros das suas famílias a conseguirem ingressar no ensino superior. Estas pessoas, na medida em que representem exemplos de profissionais e pesquisadores bem sucedidos nas diversas áreas do conhecimento, serão vistas como figuras modelares pela população afrobrasileira, que deixará gradativamente de associar o negro a espaços de posição subalterna.

Além disso, Bernardino (2004, p. 35) observa que a política de ação afirmativa atua no combate à cultura racista do branco em relação ao negro ao propiciar, em muitos casos, uma oportunidade única à população branca de conviver em espaços não-subalternos em condição de igualdade com os negros, como no ambiente de sala de aula, podendo, assim, efetuar uma revisão dos seus preconceitos.

É bastante comum na fala dos opositores das cotas raciais o entendimento de que a justiça social no Brasil se restringe à questão da redistribuição econômica, e que a reserva de vagas para alunos da escola pública e/ou de baixa renda já incluiria indiretamente os alunos negros, uma vez que a maioria dos estudantes pobres frequenta o ensino público e é composta pela população negra. Ocorre que tal perspectiva desconsidera o ponto fundamental que se coloca em pauta nas discussões sobre políticas afirmativas com recorte racial, o problema do racismo e da discriminação racial, que produz hierarquizações também no interior das classes populares: os alunos pobres brancos já contam com uma vantagem sobre os alunos pobres negros e essa vantagem, como nos lembra Carvalho (2011, p. 59), perpassa por “uma maior riqueza familiar e um maior capital, cultural e de autoconfiança”.

Por essas razões, acreditamos que as cotas raciais em universidades têm um grande potencial para também valorizar uma identidade negra no Brasil, que desconstrua o discurso de celebração culturalista da mestiçagem, pautado no ideário do branqueamento, como foi discutido no capítulo anterior. O aumento da quantidade de estudantes negros e negras nas universidades, em especial nos cursos tradicionalmente considerados das elites – tais como medicina, direito, odontologia, engenharias – decerto contribui para a formação de figuras modelares de identificação que ajudem, sobretudo os jovens negros e negras, a construir uma autoimagem positiva, o que vai ao encontro dos objetivos das políticas de reconhecimento.

Outra política educacional importante no sentido de mudar o paradigma cultural eurocêntrico, vale registrar, foi instituída através da Lei n. 10.639, de 2003, que alterou os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino

fundamental e médio. A promulgação dessa lei consubstancia uma política pública voltada à valorização da identidade negra ao estruturar um currículo escolar mais aberto ao estudo de culturas não europeias. Posteriormente, a Lei n. 11.645, de 2008, incluiu na LDB a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena.

Por fim, o argumento referente à promoção da diversidade na educação também é frequentemente utilizado para justificar as ações afirmativas. Esse fundamento encontra amparo explícito no art. 206, inciso III, da Constituição Federal: “o ensino será ministrado com base no [...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Acrescente-se que o Preâmbulo da Carta de 1988 consagra como objetivos gerais buscados pelo Estado Democrático de Direito assegurar “[...] a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social [...]”.

Justificar políticas afirmativas com apoio na diversidade implica a consideração de que vivemos em sociedades heterogêneas, compostas por uma pluralidade de identidades; significa abandonar a concepção de que vivemos em uma nação culturalmente mestiça e homogênea para aceitar que vivemos em um país multiétnico, multirracial, multicultural. A implantação de cotas raciais nas universidades brasileiras possibilita uma maior interação entre alunos com trajetórias de vida largamente distintas e com pontos de vista e experiências diversificados frente à discriminação racial, contribuindo para um diálogo mais profícuo de ideias e para o combate ao racismo.

Veremos no capítulo seguinte como estes fundamentos morais e políticos para as ações afirmativas foram invocados nos votos dos Ministros do Supremo Tribunal Federal ao julgarem a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 186, que versava sobre a constitucionalidade do modelo de cotas racias da Universidade de Brasília.

CAPÍTULO III

A DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL PELA CONSTITUCIONALIDADE DAS AÇÕES AFIRMATIVAS BASEADAS NO CRITÉRIO RACIAL

A decisão do STF em 2012 pela constitucionalidade da política de cotas raciais adotada na Universidade de Brasília teve uma grande repercussão social por se tratar da primeira vez que a Corte Suprema do país enfrentou a discussão sobre a constitucionalidade dos programas de ação afirmativa que estabelecem um sistema de reserva de vagas, com base em critério etnicorracial, para acesso ao ensino superior, passando a configurar um importante precedente quanto à interpretação do direito fundamental à igualdade.

De se notar ainda que a decisão proferida pelo STF em arguição de descumprimento de preceito fundamental é dotada de efeito vinculante, conforme determinação legal. O parágrafo 3º do artigo 10 da Lei n. 9.882 de 1999 estabelece que a decisão da Suprema Corte ao julgar tal modalidade de ação “terá eficácia contra todos e efeito vinculante relativamente aos demais órgãos do Poder Público”.

O contexto que envolveu esse julgamento refletiu as contradições que permeiam a ideia de identidade nacional, trazendo à tona, de um lado, discursos que construíram, a partir do eixo racial, a representação de uma “nação brasileira” homogênea, e de outro, a circulação de ideias no debate público, impulsionada pela trajetória de luta por direitos do movimento negro, que há décadas busca desconstruir a falsa imagem de que vivemos em uma democracia racial. Como foi visto, foram as organizações e associações negras que inseriram na agenda política do país a discussão sobre a temática racial, reivindicando, dentre outras medidas, a concretização do direito à igualdade por meio de ações afirmativas em universidades, pauta cuja importância já era amplamente reconhecida pelo governo federal e por grande parte do legislativo à época da decisão do STF.

No curso do processo, foi realizada Audiência Pública sobre políticas de ação afirmativa para o acesso ao ensino superior público durante os dias 03, 04 e 05 de março de 2010. Nessa ocasião, além das partes relacionadas ao processo, falaram representantes de instituições como o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Secretaria Especial de Direitos Humanos, de outras universidades que adotam sistema de cotas,

da União Nacional dos Estudantes, de ONGs, da Coordenação Nacional de Entidades Negras e estudiosos renomados de diversos campos do conhecimento (geneticista, juristas, antropólogos).

1 Os argumentos trazidos pelo autor da ação¹⁷

A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n. 186-2 foi proposta em julho de 2009 pelo Partido Democratas (DEM) contra o Reitor da Universidade de Brasília, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB (Cepe), e o Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da UnB (Cepe/UnB), em razão dos atos administrativos que instituíram o programa de cotas raciais para ingresso nos cursos de graduação daquela universidade.¹⁸

A ação não questionou a constitucionalidade de ações afirmativas como políticas necessárias para a inclusão de minorias, ou mesmo a existência de racismo, preconceito e discriminação na sociedade brasileira. Impugnou, especificamente, a adoção de políticas afirmativas racialistas, nos moldes adotados pela UnB, questionando se a raça, isoladamente, poderia ser considerada no Brasil um critério legítimo de diferenciação.

O partido político autor da ação argumentou que, no Brasil, o problema econômico está atrelado à questão racial e, nesse sentido, o acesso a bens fundamentais não seria negado aos negros, mas aos pobres. Alegou que o sistema de cotas da UnB poderia agravar o preconceito racial, uma vez que iria instituir a consciência estatal da raça e gerar discriminação reversa em relação aos brancos pobres. Indagou ainda a respeito da constitucionalidade dos critérios utilizados pela comissão designada pela UnB para definir a raça do candidato, afirmando que saber quem é ou não negro vai muito além do fenótipo e que, desse modo, políticas afirmativas não poderiam ser aplicadas num país miscigenado como o Brasil.

Nessa linha de pensamento, o partido peticionante afirmou que as cotas raciais instituídas pela UnB violariam o princípio constitucional da proporcionalidade, por ofensa ao subprincípio da adequação, no que concerne à utilização da raça como critério diferenciador de direitos entre indivíduos, uma vez que seria a pobreza o verdadeiro obstáculo do acesso ao ensino superior.

¹⁷ Petição inicial disponível em:

<<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=400108#1%20-%20Peticao%20inicial>>.

Acesso em: 12.04.14.

¹⁸ A UnB foi a primeira universidade federal a adotar um sistema de cotas, prevendo a reserva de vagas para negros e indígenas. A partir de 2004, passou a reservar 20% das suas vagas para estudantes negros, sem vincular o critério racial ao fato de o candidato ter estudado em escola pública ou pertencer à família de baixa renda.

O pedido liminar dizia respeito à suspensão do registro (matrícula) dos alunos que haviam sido aprovados no último vestibular da UnB, o qual fora realizado de acordo com o sistema de cotas raciais. Tal pedido foi indeferido pelo Ministro Gilmar Mendes em julho de 2009.

O pedido final da ADPF consistia na declaração da inconstitucionalidade de atos administrativos e normativos editados pela UnB, por ofenderem diversos preceitos constitucionais, como a dignidade da pessoa humana, a igualdade, a vedação ao preconceito e à discriminação, o repúdio ao racismo e a proporcionalidade.

A leitura da petição inicial evidencia nitidamente que o discurso da democracia racial brasileira, alicerçado nas crenças da harmonia e da tolerância entre as raças e na miscigenação cultural, é o substrato ideológico da impugnação às cotas raciais em universidades pelo Partido Democratas. Alguns trechos da peça merecem ser transcritos por exemplificarem essa perspectiva política:

[...] no Brasil, felizmente conseguimos superar a vergonha da escravidão sem termos desenvolvido o ódio entre as raças. (pág. 44). [...] Manifestações isoladas de preconceito e de discriminação existem e são inegáveis. Mas daí a concluir que o Brasil é um país racista e que diferencia o exercício de direitos com base na cor é querer forçar uma realidade inexistente. (pág. 53). [...] Não é a cor da pele o que impede as pessoas de chegar às universidades, mas a péssima qualidade das escolas que os pobres brasileiros, sejam brancos, pretos ou pardos, conseguem frequentar. Se o impedimento não é a cor da pele, cotas raciais não fazem sentido. (p. 57). [...] Assim, a intensa miscigenação brasileira inviabiliza a pretensão de criar programas afirmativos baseados na raça, porque não haveria como determinar quem, efetivamente, é negro no Brasil. (pág. 62). [...] Devemos observar o Brasil como exemplo para o mundo do século XXI. O convívio harmônico entre brasileiros natos e imigrantes das mais diferentes culturas, religiões e raças é um ativo absolutamente estratégico nesse século de tantos conflitos de culturas e religiões. (pág. 62).

Invocar “valores nacionais” ou a suposta existência de uma “cultura brasileira” misturada, mestiça e homogênea é a estratégia utilizada pelas elites brasileiras como elemento de fragmentação da identidade negra e de mascaramento dos conflitos raciais do país. O seguinte trecho ilustra o posicionamento do Partido autor da ação a esse respeito:

No Brasil, a existência de valores nacionais, comuns a todas as raças parece quebrar o estigma da classificação racial maniqueísta. Encontram-se elementos da cultura africana em praticamente todos os ícones do orgulho nacional, seja na identidade que o brasileiro tenta construir, seja na imagem do País difundida no exterior, como samba, carnaval, futebol, capoeira, pagode, chorinho, mulata e molejo. Desse modo existem valores nacionais brasileiros que são comuns a

todos os tipos raciais que formam o povo. Por não ter havido a separação das pessoas por causa da cor, foi possível criar um sentimento de nação que não distingue a cultura própria dos brancos da cultura dos negros. (p. 66).

Conforme foi discutido com mais profundidade no Capítulo I, o ideário de embranquecimento da população brasileira, que fazia parte do projeto das classes dominantes de construção da “nação brasileira”, pressupunha a busca pela homogeneização, pela unificação das diversas manifestações culturais de todas as esferas da sociedade numa universalidade abstrata que afirmasse um padrão cultural único e tido como o melhor: nesse caso, o modelo europeu.

À miscigenação ocorrida no plano biológico foi associado um discurso pautado numa visão eurocêntrica das elites, que ressignificou a mestiçagem como um fenômeno positivo, na medida em que esta se apresentava como o caminho para o branqueamento e o deslocamento da identidade negra brasileira. E foi essa ideologia da mestiçagem que transformou elementos de origens negras, como o samba, a feijoada e a capoeira, em símbolos da cultura nacional, num “processo crescente de desafricanização de vários elementos culturais, que foram simbolicamente clareados”, como afirma Schwarcz (1993, p. 10).

A obra de Gilberto Freyre, *Casagrande & Senzala*, publicada pela primeira vez em 1933, veio consagrar a celebração da mestiçagem brasileira, reafirmando a concepção de que no Brasil teria ocorrido uma mistura original das três raças, o branco, o negro e o índio, que, apesar de tão diversas, congregaram-se para formar uma cultura brasileira uniforme, a qual refletiria uma sociedade caracterizada pela convivência racial harmônica. (SCHWARCZ, 1993, p. 07-09).

Ao discutir a construção da imagem de nação brasileira a partir do futebol e dos códigos raciais que valorizam o “futebol-arte”, Souza (1996) destaca uma passagem em que Gilberto Freyre utiliza o futebol como exemplo de mais um caso de “hibridismo tropical”:

O jogo brasileiro de foot ball é como se fosse dança. Isto pela influência, certamente, dos brasileiros de sangue africano, ou que são marcadamente africanos na sua cultura: eles são os que tendem a reduzir tudo a dança – trabalho ou jogo – tendência esta que parece se fazer cada vez mais geral no Brasil, em vez de ficar somente característica de um grupo étnico ou regional. (...) É como uma espécie de bailarino da bola que o brasileiro vem criando um futebol já universalmente famoso. E nacionalmente brasileiro. (FREYRE, 1971 apud SOUZA, 1996, p. 122).

O trabalho de Souza (1996) elucida que as representações sobre o estilo brasileiro de jogar futebol, o “futebol-arte”, associam-no diretamente aos jogadores negros e fundam-se em supostas

características inatas desses jogadores, como a “malandragem” e a “ginga”. A atribuição desses pressupostos biologizantes ao futebol e ao brasileiro, ser miscigenado por excelência, é entendida pelo autor, portanto, como efeito da discriminação racial no país.

Sob outras bases teóricas, Chauí (1990) postula que a necessidade dos dominantes em eliminar a multiplicidade, a pluralidade e as diferenças culturais inerentes ao tecido social embota as possibilidades de qualquer proposta que se pretenda democrática; porém, esses valores que são impostos de cima para baixo são muitas vezes reinterpretados pelos dominados, manifestando-se como contradição em momentos políticos.

A trajetória de luta por direitos do movimento negro atesta essa contradição, essa ruptura com o pensamento dominante, que vem se transformando em elemento aglutinador no campo político para reivindicações coletivas por igualdade racial, conforme expõe Carneiro (2011). A decisão do STF a seguir comentada reflete uma conquista da população negra que não seria possível sem o engajamento e protagonismo dos movimentos negros em sua denúncia do racismo enraizado e institucionalizado no país.

2 Fundamentos expostos no voto do Ministro Relator e nos votos dos demais Ministros¹⁹

Em abril de 2012, o Plenário do STF considerou constitucional a política de cotas étnicorraciais para seleção de estudantes da Universidade de Brasília. Por unanimidade e nos termos do voto do Ministro Relator, Ricardo Lewandowski, os Ministros julgaram improcedente a ADPF 186. Não houve divergências significativas na fundamentação dos votos dos demais Ministros em relação ao voto do Relator, à exceção de algumas observações feitas pelo Ministro Gilmar Mendes, como veremos a seguir.

Logo de início, o Relator reconheceu que a Constituição Federal proclamou não apenas a igualdade formal dos cidadãos, mas buscou assegurar efetivamente a igualdade material ou substancial, podendo o Estado fazer uso de ações afirmativas para alcançar esse objetivo, de modo a permitir que grupos sociais determinados superem desigualdades decorrentes de situações históricas particulares.

Neste sentido, foi realçado como aspecto do princípio da igualdade material a noção de justiça distributiva, a qual, segundo as palavras do Relator, “considera a posição relativa dos

¹⁹ O acórdão do julgamento foi publicado oficialmente em 20.10.2014 e encontra-se disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2691269>>.

grupos sociais entre si [...] e objetiva promover a inclusão social de grupos excluídos ou marginalizados”. Considerou-se que a distribuição equitativa dos bens sociais perpassa por uma intervenção estatal que realoque bens e oportunidades em benefício da coletividade como um todo, meta que foi acolhida pelo modelo constitucional brasileiro.

Ao adentrar no cerne da questão sobre os critérios para ingresso no ensino superior, o Ministro Relator vê que a meritocracia, acolhida no art. 208, inciso V, da Constituição, como parâmetro para a promoção aos níveis mais elevados do ensino, deve ser compreendida à luz dos princípios norteadores do ensino expressos no artigo 206, incisos I, III e IV da Carta de 1988, quais sejam: a igualdade de acesso, o pluralismo de ideias e a gestão democrática.

Nesse viés, esclareceu que o rigor da aferição do mérito tem respaldo constitucional para funcionar como critério de acesso à universidade, porém, quando a diferença de mérito entre os concorrentes for oriunda de condições sociais, a meritocracia, levando em consideração o princípio da igualdade material, não pode ser aplicada de uma forma tão linear. A esse respeito, a Ministra Rosa Weber destacou que a política de reserva de vagas da UnB não afrontava a critério de mérito, porque os concorrentes à vaga de cotista submeter-se-iam à nota de corte.

Ponderou-se ainda no voto do Relator que o mérito não pode ser considerado como único critério legítimo de seleção para o ingresso nas universidades e que a utilização de critérios etnicorraciais ou socioeconômicos garante que a comunidade acadêmica e a própria sociedade como um todo sejam beneficiadas pelo pluralismo de ideias resultante de um corpo discente diversificado.

Sobre a possibilidade de adoção do critério etnicorracial como fator de discriminação positiva, argumentou-se que a raça é uma categoria histórico-cultural, artificialmente construída, para justificar a discriminação negativa de certos grupos sociais, conforme fora debatido pela Corte no precedente HC 82.424-QO/RS, conhecido como *Caso Ellwanger*, no qual se discutiu a respeito do significado jurídico do termo racismo.

Desse modo, ressaltou-se que, se a Constituição qualificou de inafiançável o crime de racismo, com o escopo de impedir a discriminação negativa de determinados grupos, partindo do conceito de raça, não como fato biológico, mas enquanto conceito social, assim também seria possível empregar esse mesmo raciocínio para autorizar a utilização pelo Estado da discriminação positiva, com vistas a estimular a inclusão social de grupos tradicionalmente excluídos.

Neste sentido, o Ministro Joaquim Barbosa aduziu que as ações afirmativas visariam a combater não apenas discriminação flagrante, mas também aquela de fundo cultural, estrutural, como a brasileira, arraigada de tal forma na sociedade que as pessoas sequer a perceberiam.

Outro importante ponto trazido no voto do Ministro Ricardo Lewandowski refere-se ao destaque dado às políticas afirmativas enquanto políticas de reconhecimento e valorização da identidade de grupos sociais, segundo uma compreensão mais abrangente do conceito de justiça social, que não se limita às políticas de redistribuição econômica. Enfatizou-se que as ações afirmativas têm o condão de criar lideranças nos grupos discriminados, “capazes de lutar pela defesa de seus direitos, além de servirem como paradigmas de integração e ascensão social”.

De modo semelhante, o Ministro Luiz Fux ratificou que as ações afirmativas seriam políticas eficazes de distribuição e de reconhecimento, porquanto destinadas a fornecer espécies limitadas de tratamento preferencial para pessoas de certos grupos raciais, étnicos e sociais, que tivessem sido vítimas de discriminação de longa data. Ressaltou ainda que a diversidade do corpo discente constitui elemento desejável de um fecundo ambiente universitário.

O Ministro Fux defendeu as ações afirmativas também sob o ponto de vista da justiça compensatória, ao sustentar que “todos nós temos a responsabilidade de reparar os danos causados pelos equívocos de nossos antepassados sob pena de, ao contribuir, ainda que por omissão, para a perpetuação daquelas mazelas, nos tornarmos partícipes desses erros lastimáveis”. Contrário a esse ponto de vista, o Ministro César Peluso argumentou que a política pública de afirmação etnicorracial volta-se para o futuro, independentemente de intuitos compensatórios, reparatórios, ou de cunho indenizatório, simplesmente pela impossibilidade, não apenas jurídica, de se responsabilizarem as gerações atuais por atos dos antepassados.

No voto do Ministro Relator, ponderou-se afinal que a utilização exclusiva do critério social ou de baixa renda mostra-se insuficiente para promover a inclusão social de grupos excluídos mediante ações afirmativas, havendo a necessidade de incorporar nelas considerações de ordem étnica e racial. Portanto, entendeu-se que a política de cotas da UnB, consistente na reserva de 20% das vagas para estudantes negros e de um pequeno número delas para indígenas de todos os Estados brasileiros, pelo prazo de 10 anos, respeitava o princípio da proporcionalidade.

Por todo o exposto, o Relator julgou improcedente a ADPF por considerar que a Universidade de Brasília objetivava criar um ambiente acadêmico plural e diversificado,

superando distorções sociais historicamente consolidadas, de forma proporcional e razoável no que diz respeito aos meios empregados e aos fins perseguidos, e também de forma transitória, haja vista ter previsão de revisão periódica de seus resultados, além de empregar métodos seletivos eficazes e compatíveis com o princípio da dignidade humana.

Podemos observar que estão presentes nos fundamentos da decisão argumentos relacionados à justiça distributiva, à justiça compensatória, à diversidade no meio acadêmico, assim como ao reconhecimento de identidades, enquanto justificativas para os programas de ações afirmativas baseados no critério etnicorracial. Reconheceu-se, embora com dissonâncias em referência à justiça compensatória, que tais aspectos integram o conteúdo do princípio da igualdade material consagrado na Constituição, e que medidas afirmativas baseadas no critério racial são necessárias para o enfrentamento das desigualdades e hierarquizações raciais, tão presentes e naturalizadas na realidade brasileira.

Em entrevista que realizei no dia 27 de fevereiro de 2014, a pesquisadora e ativista do movimento negro Zélia Amador de Deus ressaltou que a decisão do STF foi mais adiante do que as disposições trazidas pela Lei federal n. 12.711, de 2012, uma vez que a Corte Suprema não condicionou a constitucionalidade da adoção de cotas raciais em universidades à comprovação da hipossuficiência econômica do estudante ou da circunstância deste haver estudado em escola pública.

Vale registrar que, em abril de 2014, decorrido o prazo de 10 anos estabelecido para a avaliação de sua política de cotas, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB decidiu pela manutenção do modelo, como complemento ao cumprimento das disposições previstas na Lei n. 12.711, de 2012. Assim, manteve-se o percentual de 5% da reserva de vagas para alunos negros, como forma de incluir aqueles estudantes negros que não se encaixam nos critérios exigidos pela Lei das Cotas, a qual submete a cota racial ao fato de o aluno ser egresso de escola pública. O Conselho também manteve as cotas para indígenas nos moldes como funcionavam, continuando a UnB a realizar um vestibular especial para o ingresso desses candidatos.²⁰

No Relatório preparado para subsidiar a deliberação do Conselho da UnB em 2014 quanto à manutenção da política afirmativa da universidade, foi reiterado que a Lei das Cotas significou um retrocesso enquanto política de inclusão étnica e racial ao ser comparada com o sistema de

²⁰ Informações disponíveis em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/unb-mantem-com-alteracoes-sistema-de-cotas-raciais>>. Acesso em: 18.04.14.

cotas específico da UnB. Tomando-se a Portaria Normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a aplicação da lei, foram feitas as seguintes comparações:

a) as vagas reservadas para negros pobres que não forem preenchidas não serão ofertadas aos negros de classe média, mas aos brancos pobres; b) em idêntico raciocínio, as vagas reservadas para negros de classe média que não forem preenchidas não serão ofertadas para os negros pobres, mas para os brancos de classe média.[...]. Consequente com o critério de separação que orientou a redistribuição das vagas de cotas não preenchidas, o modelo da lei submeteu a comunidade negra a várias separações. [...]. Olhando este quadro mais de perto, os estudantes negros de classe média enfrentarão uma nova dificuldade de ingresso no ensino superior, pois na medida em que as vagas foram divididas em duas partes iguais, é muito provável que os 50% de vagas dedicadas à concorrência geral sejam colonizadas inteiramente pelos brancos de classe média e alta que estudaram nas escolas particulares mais preparadas para esse tipo de competição. [...]. Resumindo, a Lei 12.711 promoverá um crescimento da igualdade racial e de classe na base da pirâmide social e permitirá a continuidade e mesmo o crescimento de uma intensa desigualdade racial e social no topo da pirâmide de renda, prestígio e poder. (pág. 37-39).²¹

Outra questão que merece ser pontuada refere-se ao posicionamento divergente do Ministro Gilmar Mendes em relação ao voto do Ministro Ricardo Lewandowski no que diz respeito sobretudo ao método de identificação dos candidatos que concorrem pelas cotas raciais. Para o Relator, tanto o a autoidentificação, quanto a heteroclassificação, ou ambos os sistemas de seleção combinados, são aceitáveis do ponto de vista constitucional, desde que respeitem a dignidade pessoal dos candidatos. Já o Ministro Gilmar Mendes criticou a instituição de uma Comissão Avaliadora pela UnB, que exige a apresentação de fotos para a análise do fenótipo dos candidatos, especialmente por operar com quase nenhuma transparência.

Na verdade, o Ministro Gilmar Mendes deixa claro em seu voto as muitas dúvidas que tem em relação ao critério unicamente racial, preferindo a associação com o critério da renda. Ele entendeu que o modelo adotado pela UnB possuía um caráter experimental e não seria totalmente constitucional, mas “ainda constitucional”, isto é, se não fosse revisto, poderia tender para um quadro de inconstitucionalidade.

O Ministro Gilmar Mendes destacou que, por mais que se questione a democracia racial no Brasil, a sociedade brasileira vivenciou um processo de miscigenação singular, pois não

²¹ Relatório disponível em: http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/index/reatorio_sistema_cotas.pdf. Acesso em: 18.04.14.

teriam sido criadas divisões entre brancos e negros em um povo já se vê misturado. Segundo afirmou, em um país fortemente miscigenado como o nosso, as cotas raciais poderiam reforçar as crenças perversas do racismo e dividir a sociedade em dois polos antagônicos, brancos e negros. O Ministro mencionou inclusive o manifesto assinado por mais de cem intelectuais brasileiros contra as cotas raciais no Brasil, no qual defendem outras formas de superar as desigualdades existentes em nosso país, que sejam menos gravosas para a “identidade nacional”.

No que diz respeito à identificação dos candidatos, o Ministro Gilmar Mendes fez severas críticas ao procedimento utilizado na UnB, indagando “qual é o fenótipo dos negros brasileiros?” e “quem está técnica e legitimamente capacitado a definir o fenótipo de um cidadão brasileiro?”. Ele cita situações em que os trabalhos da Comissão Avaliadora da UnB geraram constrangimentos e dilemas de identidade entre os candidatos. Nessa linha, o Ministro defende a adoção do critério da autodeclaração no lugar da análise do fenótipo.

Embora vacilante em admitir a constitucionalidade das cotas raciais e, a despeito dos argumentos baseados na miscigenação brasileira que remontam a uma nova roupagem do discurso democrático racial, o voto do Ministro Gilmar Mendes traz considerações importantes. Em primeiro lugar, a preferência pela conjugação do critério racial com o critério renda. E, em segundo lugar, a opção pela autoidentificação dos candidatos.

A utilização exclusiva do critério racial pela UnB em detrimento da combinação deste com o critério renda ou com o critério escola pública suscita muitas controvérsias. O critério escola pública me parece inadequado, pelo que pude observar nas entrevistas que realizei e em minha própria experiência enquanto aluna de graduação. Ingressei em 2008, o primeiro ano de vigência das cotas na UFPA, e percebi que muitos colegas que entraram pelas cotas de escola pública vieram de escolas públicas de boa qualidade.

No entanto, o que se verifica é que os alunos cotistas raciais não costumam vir dessas escolas públicas melhores, mas de escolas públicas cujo ensino é mais deficitário. Os estudantes negros enfrentam maiores dificuldades financeiras na maioria dos casos e o fato de alguns terem estudado em boas escolas públicas corresponde a situações pontuais. Por outro lado, sabemos que existem escolas particulares ruins, sendo a maior parte dos seus alunos provenientes de famílias com renda mais baixa.

Segundo a linha de raciocínio do Ministro G. Mendes, o critério racial deveria ser associado ao critério renda, ao invés de ser aplicado isoladamente tal como o fez a UnB. Assim,

de acordo com esse ponto de vista, uma cota que se baseasse na renda e na cor seria mais adequada, porque levaria em consideração a diversidade existente entre as escolas públicas e as diferenças entre as escolas particulares, sem deixar de lado o fato de que a discriminação não se reduz a um fenômeno meramente econômico, pois no interior das classes mais pobres, os negros são os mais pobres, isto é, há uma hierarquização racial dentro da hierarquia de classes sociais.

Todavia, o Relatório da UnB mencionado anteriormente alerta-nos de que um modelo de cotas raciais como esse submete a comunidade negra a divisões fundadas na classe social, além de acentuar as desigualdades entre os estudantes negros e brancos de classe média, uma vez que a hierarquização racial também opera no interior desse estrato social. Se pensarmos ainda nos argumentos relacionados à reparação, ao reconhecimento e à valorização da identidade de grupos discriminados e à promoção da diversidade no corpo discente enquanto fundamentos das ações afirmativas, não seria coerente excluir os negros de classe média do direito às cotas raciais. Por essas razões, a Lei federal n. 12.711/2012, a “Lei das Cotas”, merece ser criticada por ter previsto a cota racial vinculada necessariamente à escola pública, podendo ou não ser vinculada ainda à renda familiar.

A respeito do método de identificação dos candidatos, entendo que a autodeclaração é preferível à avaliação por uma comissão. É verdade que a autodeclaração pode dar margem a que oportunistas se aproveitem da situação, mas é preciso ter cuidado com esse tipo de entendimento, porque o “assumir-se negro” passa também por uma questão de afirmação da identidade negra que nega o ideal de mestiçagem e de branqueamento.

Sobre esse aspecto, concordamos com a reflexão de Carvalho (2011, p. 188), cuja discordância em relação ao uso das fotos é essencialmente política. Nas suas palavras: “No momento em que a Comissão certifica ou nega a negritude de um candidato, ela retira a responsabilidade pela identidade racial da pessoa que se apresenta e com isso despolitiza o processo de afirmação de uma identidade negra no meio acadêmico brasileiro.”

É nessa linha de pensamento que o movimento negro considera que ser negro é fundamentalmente um posicionamento político, em que se assume a identidade racial negra. No artigo intitulado *Negros de pele clara*, Carneiro (2011) toca nessa questão, argumentando que uma das características do racismo é a maneira pela qual ele cria imagens fixas e estereotipadas, ao passo que reserva para o grupo racialmente hegemônico, o dos brancos, o privilégio de ser representado em sua diversidade.

De acordo com a citada autora, os negros de pele clara foram por muito tempo incentivados pela ideologia da mestiçagem a renegarem a sua negritude, deixando de lado sua identidade racial e familiar negra. Em contrapartida, o movimento negro, na sua tradição de resistência à celebração de uma morenidade que dilui a consciência racial da negritude, vem mudando esse panorama e conclamando os negros de pele clara a se assumirem como negros. (CARNEIRO, 2011).

Segundo Nogueira (1985), o preconceito racial que prevalece no Brasil, o “preconceito de marca”, utiliza como critério o fenótipo ou aparência racial e sua intensidade varia em proporção direta dos traços negros: ou seja, quanto mais negra é uma pessoa, maior é a probabilidade de ser vítima de preconceito. De outro lado, no Brasil, a definição da pertença racial varia circunstancialmente nos diversos contextos relacionais, “em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região”. (NOGUEIRA, 1985, p. 80).

Neste marco teórico, Osorio (2004, p. 114) argumenta que a agregação pelo IBGE de pretos e pardos na categoria dos negros se justifica não apenas pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos nos indicadores sociais, mas principalmente “pelo fato de que as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos são da mesma natureza. Ou seja, é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados”.

As desigualdades sociais dos pretos e pardos em relação aos brancos têm uma origem comum, qual seja, a discriminação racial, de maneira que a valorização da identidade negra promovida pelas entidades e associações do movimento negro tem permitido que muitos negros de pele clara tomem um posicionamento político de negarem o ideal do branqueamento e de se declararem negros.

Neste sentido, o método da autodeclaração racial nas seleções pelos sistemas de cotas possibilita que as pessoas que enfrentam cotidianamente o racismo sejam as beneficiárias dessa política afirmativa, pois, ao se identificarem como negras, elas mostram a tomada de consciência dos mecanismos de exclusão que vivenciam por causa do seu fenótipo.

Diante de todo o exposto, concluímos este capítulo enfatizando que, nos últimos anos, a demanda do movimento negro por programas de ação afirmativa raciais no ensino superior tem alcançado um maior consenso na sociedade sobre a importância e a necessidade de promoverem-se tais políticas públicas para a população negra. Embora ainda seja grande a resistência oposta

por alguns segmentos sociais, percebemos que os questionamentos dirigidos à justiça e à constitucionalidade das medidas afirmativas baseiam-se numa visão superficial acerca das relações raciais no país e em concepções normativas nas quais o Estado deve se abster de promover a igualdade material entre os cidadãos.

Como vimos, a linguagem dos direitos humanos presente nas democracias contemporâneas não permite quaisquer formas de hierarquizações raciais e esse compromisso ético tem sido aplicado na superação das desigualdades e exclusões historicamente consolidadas entre brancos e negros no Brasil por meio de ações afirmativas, dentre outras medidas. Os ativistas e militantes do movimento negro hoje demandam igualdade como uma questão de direito; esse direito passou por contínuas mudanças em relação à interpretação do seu conteúdo, de maneira que atualmente o direito à igualdade tem sido expresso como exigência de redistribuição e de reconhecimento.

Torna-se fundamental acompanhar e monitorar o processo de implementação e os resultados desses programas nas universidades das diferentes regiões brasileiras, com a finalidade de verificar se eles estão contribuindo para reduzir as desigualdades raciais e de que maneira podem ser aperfeiçoados.

Após discutirmos um pouco sobre as relações raciais no Brasil e a mobilização de negros e negras no enfrentamento do racismo, suas conquistas políticas na efetivação do direito à igualdade e os aspectos normativos que justificam as ações afirmativas raciais, tratamos no capítulo seguinte da eficácia desses programas em um contexto e em um grupo específicos.

Analisamos a medida afirmativa adotada desde 2005 pela UFPA, enfocando treze trajetórias acadêmicas de alunas e alunos negros que entraram por meio das cotas raciais, no intuito de compreendermos alguns aspectos da permanência desses estudantes na universidade e os significados que atribuem à obtenção do nível educacional superior em suas vidas.

CAPÍTULO IV

COTISTAS RACIAIS E SUAS NARRATIVAS SOBRE A GRADUAÇÃO NA UFPA

Eu entrei por conta de um programa que me favoreceu. Me favoreceu por conta de um processo histórico e social que me impediu também. (Caio, 25 anos, negro, graduado em Ciências Sociais)

Conforme foi dito no Capítulo I, o sistema de cotas raciais da UFPA passou a funcionar no ano de 2008, quando então ingressaram os primeiros estudantes cotistas nos cursos da graduação. Àquela época, foi fixado um percentual de 50% de reserva das vagas para alunos que estudaram todo o ensino médio em escola pública e, dentro desse conjunto, reservou-se 40% das vagas para os que se autodeclarassem negros, segundo a Resolução n. 3.361/2005, do Consepe.

Após a entrada em vigor da Lei federal n. 12.711 em 2012, o sistema de cotas da UFPA foi adaptado aos novos parâmetros legais. A grande novidade introduzida com base na legislação foi a “cota renda”: tanto em relação à cota para alunos egressos da escola pública (“cota escola”), quanto em relação à cota para negros (“cota cor”), passou-se reservar 25% destas vagas a estudantes pertencentes a famílias cuja renda *per capita* não ultrapasse 1,5 salário mínimo (“cota renda”).²²

Mais de seis anos decorridos desde que os primeiros alunos e alunas cotistas raciais ingressaram na UFPA, muitos já concluíram seus cursos e outros que entraram nos anos de 2009 e 2010 já estão perto de se diplomarem. Diante disso, no período de agosto a dezembro de 2014, entrevistei treze estudantes a respeito de suas trajetórias acadêmicas, para que falassem sobre os significados que atribuem aos anos em que permaneceram na universidade. Questões como a qualidade da permanência nos cursos que escolheram, os padrões de sociabilidade entre alunos, professores e servidores no que concerne às relações raciais e à situação de cotistas, assim como

²² Até o prazo derradeiro para o cumprimento total da Lei n. 12.711, 30 de agosto de 2016, o percentual de vagas reservadas para os estudantes negros dentro do universo de alunos egressos da escola pública deverá aumentar de 40% para 76,7%, número que corresponde ao percentual da população negra (pretos e pardos) no Estado do Pará, segundo o Censo 2010 do IBGE. Por sua vez, a “cota renda”, inserida dentro do universo de estudantes que estudaram em escola pública e do universo de estudantes negros que estudaram nessas escolas, deverá aumentar até atingir o patamar de 50%, conforme a previsão legal.

as repercussões que o ingresso no ensino superior causou no âmbito pessoal e profissional de suas vidas, são as perguntas que nortearam a pesquisa.

Os treze estudantes entrevistados eram dos cursos de Direito, Medicina, Engenharia da Computação e Ciências Sociais. Nove deles já concluíram a graduação e quatro estão a menos de dois anos de concluir. As entrevistas foram realizadas pessoalmente, orientadas por um roteiro de perguntas (Apêndice) e gravadas com a autorização do (a) estudante. Por meio de entrevistas abertas, procurei delinear as experiências vividas por cada graduando (a) cotista entrevistado (a) no seu percurso universitário, de modo a destacar as singularidades de cada história pessoal.

Garanti a todos o anonimato usando nomes fictícios, para que ficassem mais à vontade ao narrar suas experiências. Localizei os entrevistados por meio de indicações de alunos e através das redes sociais. Houve muitas recusas não justificadas aos meus pedidos de entrevista, mas todos os que aceitaram contribuir para a pesquisa demonstraram interesse em dar seu depoimento.

Do curso de Direito, entrevistei cinco pessoas; do curso de Medicina, quatro; de Engenharia da Computação, duas; e de Ciências Sociais, duas. Selecionei Direito, Medicina e Engenharia da Computação por serem cursos bastante concorridos no vestibular e por possuírem elevado prestígio no imaginário social, nos quais a presença de negros sempre foi muitíssimo reduzida. E Ciências Sociais foi escolhido para se fazer um contraponto a esses cursos, uma vez que não é um curso muito valorizado em geral e não apresenta uma demanda tão elevada comparada à demanda daqueles.

O roteiro de perguntas que orientou as entrevistas permitiu colher uma série de informações a seguir compiladas, a começar pelo perfil demográfico e socioeconômico dos estudantes, avaliações sobre a escola pública onde estudaram o ensino médio, o tipo de curso pré-vestibular que frequentaram, se é que o fizeram, suas autotaxiações raciais e o que pensavam sobre as cotas raciais na época em que fizeram o vestibular. Em seguida, um segmento do roteiro intitulado “Experiências como calouros” explora as lembranças que os entrevistados guardam do seu primeiro ano na UFPA, incluindo suas percepções dos professores e colegas, do nível de dificuldade das disciplinas, a atitude quanto ao desempenho acadêmico e quanto ao acesso a material de estudo, bem como clima na sala de aula para os alunos cotistas.

As “Experiências do segundo ano em diante” concentram-se na permanência dos entrevistados na universidade durante os anos seguintes, ou seja, indaga-se sobre assistência

estudantil, se pensaram alguma vez em desistir da faculdade e, ainda, se sofreram discriminação racial no ambiente acadêmico. A última seção do roteiro, “Olhando em retrospectiva e planos para o futuro”, procura saber o significado que os alunos atribuem à conquista do nível superior, suas opiniões atuais sobre as cotas raciais e seus planos profissionais para o futuro.

1 Características demográficas e classe social dos entrevistados

Com algumas exceções, os formandos entrevistados são semelhantes socioeconomicamente. Com idades entre 22 e 32 anos, a média é de 25,6 anos no total. Apenas quatro dentre os treze são mulheres. Somente um é casado e é o único que tem filho: é pai de um menino de dois anos.

Como é comum no Brasil, os universitários entrevistados tendem a morar com suas famílias nucleares. Duas estudantes de medicina, ambas de 24 anos, vieram de cidades do interior do Pará e do Maranhão para estudar em Belém; uma delas morou sozinha durante a faculdade e a outra dividia o apartamento com colegas de curso (no início, morava com quatro pessoas, depois com três e, por último, com um colega). Um estudante de engenharia, de 26 anos, passou a morar sozinho no segundo semestre do curso, por causa do falecimento de sua mãe.

Uma graduada em Direito mora em Marituba e um aluno de Engenharia mora em Ananindeua. Os outros entrevistados moram em Belém nos seguintes bairros: Cidade Velha, Guamá, Atalaia, Terra Firme, Marco, Marambaia, Pedreira, São Braz e Nazaré. O Quadro 1 logo abaixo reúne informações referentes à idade, curso, fase do curso, bairro e autoclassificação racial de cada estudante, para se ter uma ideia melhor do universo de entrevistados.

Quadro 1: Dados acadêmicos, idade, raça e bairro/cidade

Entrevistado	Curso	Fase do curso à época da entrevista	Idade	Autoclassificação racial	Bairro/Cidade
Álvaro	Direito	Concluído	26	Preto	Guamá
Diego	Direito	Concluído	27	Negro	Telégrafo
Carla	Direito	Concluído	28	Negra	Marituba
Luan	Direito	Oitavo semestre	22	Negro	Atalaia
Felipe	Direito	Concluído	24	Negro	Guamá
Caio	Ciências Sociais	Concluído	25	Negro	Cidade Velha
Marcela	Ciências Sociais	Décimo semestre	27	Negra	Pedreira
Jorge	Engenharia Computação	Concluído	23	Negro	Marco
Márcio	Engenharia Computação	Oitavo semestre	26	Negro	Ananindeua
Rogério	Medicina	Nono semestre	32	Negro	Guamá
Renata	Medicina	Concluído	24	Negra	Marambaia
Bruno	Medicina	Concluído	26	Preto	Terra Firme
Débora	Medicina	Concluído	24	Preta	São Braz(1ºano)/Pedreira(2º ano)/Nazaré(4º ao último

ano)

Foi apresentada aos entrevistados uma lista baseada em intervalos de salários mínimos, para que respondessem qual era a renda média mensal de sua família. Quatro estudantes disseram que a renda familiar mensal ficava entre dois e menos de quatro salários mínimos. Sete afirmaram vir de famílias que recebem entre quatro e oito salários mínimos por mês. Apenas as famílias de dois estudantes, Carla e Bruno, possuem renda mensal entre oito e menos de doze salários mínimos.

Carla, que se formou em direito, já havia se graduado em química pela UFPA antes de ingressar no novo curso e é professora do ensino médio na rede estadual há seis anos. Situação notável de ascensão social foi a de Bruno, formado em medicina: antes da faculdade, a renda da sua família ficava entre dois e menos de quatro salários e, depois de concluir o curso e passar a trabalhar em hospital e unidade de saúde, a renda familiar ficou entre oito e menos de doze salários mínimos por mês.

Solicitei também aos entrevistados avaliações subjetivas de sua classe social, por meio da escolha das seguintes opções de classes: alta; média alta; média; média baixa; e baixa/pobre. Cinco estudantes declararam ser de classe média e oito de classe média baixa. Questionados sobre o principal meio de transporte que utilizavam, a grande maioria disse ser ônibus, com somente dois entrevistados, ambos formados em Direito, possuindo carro para utilizar nas suas atividades diárias.

Muitos dos estudantes ouvidos são os primeiros de suas famílias a chegarem ao nível superior. Levando-se em conta o nível de escolaridade dos pais, três dos entrevistados têm pai ou mãe analfabetos; cinco têm pai e/ou mãe que não concluíram o ensino fundamental; dois têm pai e/ou mãe com ensino fundamental completo; um aluno tem pai que não concluiu o ensino médio; cinco estudantes têm pai e/ou mãe que estudaram até o ensino médio; e somente quatro têm pai e/ou mãe com nível superior, sendo que, no caso de uma aluna, seus pais puderam fazer faculdade só recentemente.

Os pais de três alunos que chegaram ao nível superior são professores do ensino fundamental. A ocupação (atual ou anterior) mais mencionada no caso das mães dos estudantes foi dona-de-casa, seguida por empregada doméstica, sendo citadas ainda as ocupações de comerciante (vendedora de açaí), merendeira escolar e técnica em enfermagem. No caso dos pais, foram citadas: agricultor, policial militar, comerciante (vendedor de açaí), estivador que

posteriormente se tornou servidor federal, trabalhador da construção civil, marceneiro, pescador profissional, operador de bombas e autônomo (dono de venda de alimentos em casa).

Como era de se esperar, o perfil socioeconômico dos estudantes entrevistados indica que eles vêm normalmente das classes populares e pertencem à primeira geração de suas famílias a alcançarem o nível superior de escolaridade. O diploma universitário é meio que lhes possibilita trilharem um caminho de ascensão social e de aquisição de bens culturais e educacionais capazes de ampliar suas perspectivas de vida. Veja-se o Quadro 2 abaixo com informações sobre a escolaridade e ocupação dos pais de cada entrevistado e sua renda familiar mensal.

Quadro 2: Renda familiar, escolaridade e ocupação dos pais

Entrevistado	Escolaridade dos pais	Ocupação dos pais (antiga/atual)	Renda familiar
Álvaro	Pai: ens. médio / Mãe: analfabeta	Pai: policial militar/ Mãe: dona de casa	entre 4 e menos de 8 salários mínimos
Diego	Pai: ens. fundamental / Mãe: ens. médio + ens. técnico enfermagem	Pai: pescador profissional/ Mãe: técnica enfermagem	entre 4 e menos de 8 salários mínimos
Carla	Pai e mãe: ens. médio	Pai e mãe: vendedores de açaí	entre 8 e menos de 12 salários mínimos
Luan	Pai: ens. fundamental incompleto / Mãe: analfabeta	Pai: estivador e depois servidor federal/ Mãe: merendeira escolar	entre 4 e menos de 8 salários mínimos
Felipe	Pai: analfabeto/ Mãe: ens. fundamental incompleto	Pai: agricultor/ Mãe: dona de casa	entre 2 e menos de 4 salários mínimos
Caio	Mãe: ens. fundamental incompleto	Mãe: empregada doméstica	entre 2 e menos de 4 salários mínimos
Marcela	Mãe: ens. superior/ Pai: ens. fundamental incompleto	Mãe: pedagoga/ Pai: possui uma venda de alimentos em sua casa	entre 2 e menos de 4 salários mínimos
Jorge	Pai e mãe: ens. fundamental incompleto	Pai: marceneiro/ Mãe: dona de casa	entre 4 e menos de 8 salários mínimos
Márcio	Mãe: ens. superior/ Pai: ens. médio	Mãe: professora ens. fundamental/ Pai: autônomo	entre 4 e menos de 8 salários mínimos
Rogério	Pai: ens. médio incompleto/ Mãe: ens. médio	Mãe: empregada doméstica	entre 2 e menos de 4 salários mínimos
Renata	Pai e mãe: ens. superior	Pai e mãe: professores ens. fundamental	entre 4 e menos de 8 salários mínimos
Bruno	Pai e mãe: ens. fundamental	Mãe: empregada doméstica/ Pai: trabalhador construção civil	antes da faculdade: entre 2 e menos de 4 SM/ depois: entre 8 e menos de 12 SM
Débora	Pai e mãe: ens. superior	Pai: operador de bombas/ Mãe: dona de casa	entre 4 e menos de 8 salários mínimos

2 O caminho até a universidade

Todos os universitários ouvidos na pesquisa estudaram o ensino médio em escolas públicas. As escolas mencionadas foram as seguintes: Pedro Amazonas Pedroso, Paes de Carvalho, Alexandre Zacarias Assunção, Lauro Sodré, Orlando Bittar, Paulino de Brito, Justo Chermont, IEP, Duque de Caxias, Visconde de Souza Franco, Ulysses Guimarães e CEFET.

A maioria dessas escolas recebeu uma avaliação ruim pelos alunos, que relataram falta de professores em algumas disciplinas, não cumprimento de todo o conteúdo relativo ao vestibular e greves. As escolas CEFET, Lauro Sodré e Paes de Carvalho foram, no entanto, bem conceituadas quanto à qualidade do ensino oferecido.

Alguns estudantes disseram que, apesar das deficiências do seu colégio, tiveram professores dedicados e empenhados, e que o estudante de escola pública precisa se esforçar muito e agir por conta própria se quiser passar no vestibular. Situação diferente vivenciou Márcio, que estudou no CEFET, escola técnica e profissionalizante cujo ingresso depende da aprovação em um processo seletivo muito disputado. Ele relatou que não teve muita dificuldade em passar no vestibular para engenharia, porque o CEFET “não é uma escola pública qualquer, é uma escola de renome” que lhe deu uma boa preparação.

Contudo, a maior parte dos entrevistados precisou suprir as lacunas deixadas pelo ensino deficitário da sua escola pública frequentando cursos pré-vestibulares paralelamente ao ensino médio e/ou após concluírem este. Seis deles estudaram em algum período em cursinhos populares, onde o custo era mais baixo. Jorge, graduado em engenharia, frequentou dois cursinhos populares: “O primeiro funcionava numa paróquia, onde o custo era bem baixo, chegava a pagar 15 reais de mensalidade. E depois eu passei pra outro, que era também outro curso popular, com um preço bem baixo, acho que uns 25 a 30 reais”. Nove entrevistados chegaram a ganhar bolsas (integrais ou parciais) para estudar em cursinhos de grande porte.

Sobre essa fase de preparação, Diego, graduado em direito, comentou: “Quando cheguei no cursinho, vi que eu não sabia nada, que eu não tinha visto na escola nem cinco por cento do conteúdo programático do vestibular”. Felipe, também graduado em direito, considera que 60% do que estudou através do cursinho, ele não teve conhecimento no ensino médio.

Cinco dos estudantes passaram no vestibular para o curso que escolheram na primeira tentativa. Cinco passaram na segunda tentativa, um na terceira, um na quarta e um, após seis

tentativas, passou em medicina. Esse aluno, Rogério, concluiu o ensino médio em 2000 e ingressou em medicina no ano de 2010: nesse ínterim, cursou direito até o quarto ano em uma faculdade particular através do PROUNI. Mas seu sonho sempre foi ser médico.

O relato dos estudantes acerca das escolas que freqüentaram no ensino médio evidencia que não há uma homogeneidade quanto à qualidade do ensino oferecido pelo sistema público escolar, pois algumas escolas, embora sejam poucas, foram relativamente bem avaliadas pelos entrevistados, enquanto outras foram consideradas muito deficientes. Além disso, tipicamente, os entrevistados freqüentaram cursos pré-vestibulares de baixo custo e/ou só puderam estudar em cursinhos renomados porque ganharam bolsas integrais ou parciais. O Quadro 3 abaixo mostra onde cada entrevistado estudou na rede pública de ensino, a avaliação que fazem da sua escola e se freqüentaram cursinhos preparatórios para o vestibular.

Quadro 3: Escolas públicas que freqüentaram e a preparação para o vestibular

Entrevistado	Escola pública onde estudou o ensino médio	Avaliação da escola	Frequentou cursinho popular (baixo custo)?	Frequentou cursinho de renome? Recebeu bolsa?
Álvaro	IEEP (Instituto de Educação Estadual do Pará)	"Mediana. Cheguei a ficar seis meses sem aula por causa de greve dos professores."	Não	Sim. No Ideal (bolsista integral)
Diego	Escola Justo Chermont	"O ensino era bem defasado. Numa nota de 0 a 10, daria 4".	Sim. No Senna e no Mack	Sim. No Impacto (bolsa de 50%)
Carla	Escola Pedro Amazonas Pedroso	"Mediana. Cheguei a ficar sem professor de algumas disciplinas".	Sim. No MUP	Não
Luan	Escola Lauro Sodré	"Oferece um ensino de qualidade, tem tradição, o ensino médio lá é puxado".	Não	Sim. No Ideal (bolsa de 80%)
Felipe	Escola Alexandre Zacarias de	"De regular pra insuficiente".	Sim. No Síntese	Sim. No Ideal (bolsa de 80%), no Impacto

	Assunção			(bolsa de 60%) e no Universo (bolsa integral)
Caio	Escola Paes de Carvalho	"Boa, gostava dos professores".	Não	Sim. No Ideal (bolsa de 80%) e no Impacto
Marcela	Escola Lauro Sodré	"De razoável pra boa".	Não	Sim, no Ideal. Não recebeu bolsa.
Jorge	Escola Paulino de Brito	"A avaliação que dou é bem baixa".	Sim, dois. Um deles funcionava numa paróquia.	Não
Márcio	CEFET - PA (Centro Federal de Educação Tecnológica)	"É uma boa escola".	Não	Sim. Três meses de revisão no Ideal (bolsa parcial, pagava 60 reais)
Rogério	Escola Visconde de Souza Franco e Escola Ulysses Guimarães	"O ensino do V. S. Franco não era de boa qualidade; no Ulysses era melhor".	Não	Sim. Ideal (bolsa integral); Sophos; Teorema; Universo (bolsa integral)
Renata	Escola Duque de Caxias	"Mediana".	Não	Sim. Ideal (bolsa integral)
Bruno	Escola Orlando Bittar	"Enfrentei longa greve, os professores não cumpriam o conteúdo".	Não	Sim. Universo (bolsa de 80%)
Débora	CEFET - MA (Centro Federal de Educação Tecnológica)	"A qualidade do ensino é bem superior à de muitas escolas".	Sim. No Focus	Não

3 Autoclassificação racial e opiniões sobre as cotas raciais na época do vestibular

Perguntei aos entrevistados como eles se autotranscreviam segundo a cor. Dez deles disseram que são “negro”/”negra”. Três se declararam “preto”/”preta”. Um dos estudantes, o graduado em direito Álvaro, demonstrou no decorrer da entrevista possuir um histórico pessoal no qual foi incentivado a valorizar sua identidade racial negra. Ele se diz negro desde os doze anos e afirmou que nunca teve problemas em se assumir negro, porque sua família sempre conversou a respeito disso. E deixou essa questão bem explícita para seus colegas de faculdade, pois

Tu não tens que ter sentimento de inferioridade quanto a isso. Um problema nas cotas é a dificuldade que as pessoas têm de se assumirem negras; muitos dizem que são morenos. Na faculdade, no início, o pessoal se referia a mim como moreno, mas eu dizia logo que não era moreno e sim negão, preto. Dizia que me sentia ofendido se me chamassem de moreno.

Além de conversar com a família sobre a consciência racial e de ter lido na adolescência obras de líderes negros como Martin Luther King e Nelson Mandela por incentivo de uma tia que chegou ao nível acadêmico da pós-graduação, Álvaro também fez parte de movimentos negros: chegou a participar da UNEGRO, de uma ONG chamada “Cidadania e Auxílio aos Moradores da Terra Firme”, do Enegrescer e do Mocambo. Ele afirma que “lá, eles mostravam que não tinha nenhum problema em tu seres negro e te incentivavam a assumir isso”.

Na época do vestibular, alguns dos estudantes se posicionavam favoravelmente em relação às cotas raciais. Felipe, formando em direito, disse que achava e ainda acha as cotas raciais necessárias, porque “o Brasil tem uma dívida histórica com a população negra”. Por sua vez, o aluno de direito Luan declarou que a maneira como pensava na época e a maneira como pensa hoje não difere muito: “Nós ainda vemos negros sendo discriminados. Então, eu via as cotas como um nivelador, como se estivessem me dando a oportunidade de concorrer de igual pra igual com alguém que teve mais recursos do que eu”.

Bruno, graduado em medicina, também era a favor da cota racial quando prestou vestibular e acha que a questão racial tem que ser levada em conta, porque “o Brasil tem uma dívida com os negros” e “todo mundo percebe que existe um racismo disfarçado”. Ele destacou na sua fala a intensa participação dos movimentos sociais no processo de implantação dos programas de cotas para grupos como negros e indígenas:

O que a gente observa pelos fatos, pela história, é que isso na verdade foi um movimento né? Várias pessoas lutando pra tentar conseguir essa isenção no caso

pra gente. No final, a gente observou que teve uma grande participação política disso daí, tentar dizer que as cotas foram dadas pelo governo, na verdade o que a gente observou foi que já tinha sido lutado por grandes movimentos negros, índios, a fim de ter as cotas.

O formando em ciências sociais Caio ingressou na UFPA em 2009 e conta que seus professores do colégio diziam para os alunos aproveitarem as cotas, independentemente de terem opiniões conflituosas, porque era algo que iria beneficiá-los. No entanto, Caio relata que passava por certo constrangimento no cursinho que freqüentava à tarde como bolsista, após sair do colégio com as amigas usando o uniforme escolar:

E aí quando de fato instaurou-se o processo de cotas, uns professores do [cursinho] começaram a criticar, eles falavam escancaradamente pra turma toda: - Olha, prestem atenção, porque o sistema de cotas é pra tirar a vaga de vocês, então estudem. [...] E aí a gente ficava naquela coisa... A opinião que eu tinha não era tão formada sobre essa questão social, nem sobre a questão racial, e aí pra mim aquilo nos deixava numa situação constrangedora, porque nós éramos alunos de escola pública e todos íamos prestar vestibular pelo sistema de cotas e aí ficava aquele clima na sala, tipo todo mundo olhando pra gente: - Ah, são vocês que vão tirar nossas vagas.

Jorge, graduado em engenharia da computação, ficou sabendo que a UFPA tinha um programa de cotas pelo noticiário da televisão e dos jornais. Nesse período em que se preparava para o vestibular, eles não concordava com as cotas raciais, preferindo que as vagas reservadas fossem direcionadas a pessoas de baixa renda:

Tipo... alguns defendiam que, pelo contexto histórico, os negros mereciam de fato ter essa oportunidade, porque a maioria da população pobre é negra, tem todo um contexto e tal. Mas eu acho que eu não queria me ver daquela forma, não queria me colocar naquela situação em que, por causa de um contexto histórico, eu ter aquele benefício em detrimento de outras pessoas que tem a capacidade, que realmente merecem aquela oportunidade, tão batalhando, então naquele momento eu avalei dessa forma.

Jorge diz que, como era algo que estava a seu benefício, acabou utilizando a cota racial. Mas depois, dentro da universidade, “vendo a dificuldade que realmente o negro tem pra interagir”, afirma que foi mudando seu pensamento, como relataremos adiante.

Outro estudante que disse se posicionar contrariamente às cotas raciais no início foi Rogério, aluno de medicina. Ele achava que o critério socioeconômico seria mais justo e até hoje mantém essa opinião. Mas, no período do vestibular, ele optou em se inscrever pela cota racial e

“brincava” dizendo “ah, não to nem aí, eu sou preto, de escola pública, vou passar com a média de cota”.

A graduada em medicina Renata ingressou na UFPA em 2008 e disse que não conhecia a política de cotas na época do vestibular. Ela não se lembra de ter tido conversas anteriores sobre o assunto com amigos ou professores e só veio a descobrir o sistema de reserva de vagas quando fez sua inscrição, pois lá havia a opção de cotista. Renata afirma que ela e muitos dos seus colegas que entraram por meio das cotas não estavam “esperando pelas cotas”,

ninguém nem ouvia falar em cotas no início do ano, as cotas vieram como um bônus, que bom que vieram, elas foram bem-vindas, só que ninguém tava esperando e sem fazer nada. Todo mundo tava estudando, independente se ia ter ou não cotas.

O graduando em engenharia da computação Márcio não tinha uma opinião formada sobre as cotas raciais quando fez o vestibular, mas achava que era um direito seu.

Observa-se na fala dos entrevistados que eles tinham diversas percepções sobre a política de cotas raciais quando prestaram vestibular. Alguns a encaravam como uma conquista política e como possuidoras de um caráter moral por serem a reparação de séculos de exclusão e opressão dos negros no Brasil. Outros, embora não concordassem com tal medida, optaram por fazer um uso estratégico da cota racial no contexto competitivo do vestibular.

4 A vivência na universidade dos alunos e das alunas cotistas raciais

4.1 Direito

Entre os estudantes do curso de direito, a dificuldade sentida no início do curso com as primeiras disciplinas foi uma dificuldade considerada normal, que também foi sentida por outros alunos da turma ao se depararem com leituras mais aprofundadas e com assuntos pouco familiares. Todos relataram que tiveram um bom desempenho acadêmico nessa fase e nenhum disse ter se sentido inferior quanto à bagagem intelectual em relação aos colegas não-cotistas. Diego, por exemplo, diz que “todo mundo tava no mesmo nível. Na hora das provas, dos seminários, nos trabalhos, a gente via que todos tavam no mesmo patamar e tiravam notas parecidas”. Luan, por sua vez, declarou:

Eu cheguei na universidade e me deparei com textos difíceis e tal ... o primeiro texto que eu peguei foi um do Roberto Lyra Filho, “O que é direito?”, eu não entendi absolutamente nada. Aí eu cheguei na sala afilto, comentei com alguns colegas e eles disseram que também não entenderam nada. Aí foi aquela situação de água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.

Sobre o acesso a material de estudo, a maioria dos estudantes de direito relataram que não tinham condições financeiras de comprar livros, e que recorriam às bibliotecas da universidade e a fotocópias de textos. Alguns complementavam os estudos em casa pesquisando na internet. Álvaro diz que, no início, “não dava pra tirar muito xerox” e que sua situação só começou a melhorar quando começou a estagiar e a receber uma bolsa de extensão. No começo do curso, ele ia à biblioteca central estudar e não gostava de levar livros para casa, “porque ficava com medo de perder e depois não ter dinheiro pra repor o livro”.

Todos os estudantes de direito entrevistados também disseram que gostaram da sua turma e tiveram um bom relacionamento com os colegas no início do curso. Felipe declarou que sua turma “tinha uma comunhão muito boa, não houve formação de grupos nem de intrigas pra prejudicar um ou outro, todo mundo sempre foi bastante solidário, não houve essa formação, essa diferenciação”. Para Diego, “todos foram muito receptivos um com o outro” e Álvaro informa que nunca foi excluído ou isolado e que sua turma era “maravilhosa”. Luan, por sua vez, nunca recebeu um tratamento desagradável dos colegas, porém destacou “agora assim... tem aquele grupinho que não se envolve, fala, mas nada de muita amizade, aquele grupinho que vem sempre bem vestido, enfim... tinha isso”.

Os cinco estudantes de direito entrevistados sentiam-se à vontade em sua turma para dizer que eram cotistas raciais, assim como para expressarem seu ponto de vista favorável às cotas para negros nos debates ocorridos em sala de aula. Álvaro conta que nunca ninguém lhe perguntou abertamente se ele era cotista, “mas eu falava porque nunca tive vergonha de dizer, isso não é desmerecimento algum. A cota pra negro foi um direito meu e eu quis exercê-lo”. Os entrevistados afirmam que, embora alguns alunos das suas turmas não concordassem com a reserva de vagas baseadas no critério racial, o clima entre os cotistas e não-cotistas era respeitoso.

Segundo Luan, em algumas disciplinas teóricas do início do curso, havia debates sobre temas controvertidos e um deles foi sobre o sistema de cotas. A polêmica maior surgia quando se tocava na questão racial: “O ponto de inflamação da discussão era exatamente essa visão de que as pessoas que não entravam pelas cotas diziam que não devia ter cotas, porque nós somos todos

iguais e os brancos não são superiores aos negros”. Na percepção do aluno, ele e outros colegas cotistas raciais de sua turma não recebiam um tratamento desagradável por causa disso,

porque nós não entramos pela cota cor como dando uma de espertinhos, não... nós entramos aqui porque realmente nós não tínhamos condições. Então se há de convir que fisicamente e intelectualmente nós somos iguais, mas socioeconomicamente falando, existe uma disparidade.

Durante as entrevistas, percebi certa dificuldade entre alguns estudantes em informarem quem dos seus colegas havia entrado pela cota racial. A maioria sabia quem dos seus colegas era cotista-escola pública, mas tinha dúvidas sobre aqueles que entraram pela cota-cor. Álvaro chamou a atenção para essa questão, declarando que, em 2008, o ano em que ingressou na universidade, “a gente quase não via aluno negro nas turmas ou que se assumia negro. Eu era o único que me assumia como negro. Tinha gente que havia entrado pelas cotas raciais, mas não assumia. Eles até diziam que entraram pela escola pública, mas não mencionavam a cota racial”.

Alguns dos colegas de Álvaro “tinham dúvida se eram negros”, ao que ele lhes falava: “cara, olha o teu nariz e o teu beijo que é maior que o meu!”. No início do curso, um amigo de Álvaro que também entrara pela cota racial não se considerava negro, mas, até o final da graduação, Álvaro foi “fazendo ele entender que era negro”.

Álvaro e Diego mencionaram que a maior parte dos colegas que entraram por meio da cota-escola pública vieram de escolas públicas de qualidade, como o colégio militar Rêgo Barros, considerada por ambos como “uma das melhores de Belém” e muito superior às escolas onde estudaram o ensino médio.

Os dois estudantes vivenciaram juntos nos corredores da faculdade uma situação incômoda com os alunos veteranos do curso, como conta Álvaro, que deixa transparecer sua percepção de que o estigma da cor se confundia com o estigma da cota:

Eu e o [Diego] passávamos pelo corredor e eles chamavam a gente de Zé Cotinha. Tinha um aluno que falava: - Olha, os Zé Cotinhas tão vindo aí! Eu e o [Diego] ficávamos muito p. da vida, mas não fazíamos nada, porque isso ia dar confusão. Acho que eles sabiam que a gente era cotista porque isso foi no primeiro ano das cotas e, como éramos negros, deviam suspeitar.

De modo parecido, Diego informou que alguns alunos veteranos fizeram comentários sobre ele e seus colegas cotistas: “Como a gente sempre foi uma turma bastante alterada, diferente, um rapaz comentou com um grupinho dele como se fosse: - Ah, esses daí são os

cotistas de 2008. Então alguém escutou e falou pra gente, mas a gente não ligou, não interessava o que ele achava”.

No que se refere ao relacionamento com os professores do início do curso, todos os entrevistados disseram que o relacionamento foi bom de uma maneira geral e apenas Álvaro relatou um desentendimento ocorrido com um professor.

Teve um professor que ... ele não me suporta até hoje! Ele começou a falar na aula que, se a filha dele não entrasse na faculdade porque um aluno de escola pública passou, ele ia fazer então o quê se ele paga dos impostos dele. E ainda disse que a filha estudava muito e tal. Eu falei: - Professor, o mesmo imposto que o senhor paga, eu pago. E quem entra pelas cotas também tem que estudar, e muito, pra superar as dificuldades do ensino público.

A família de Álvaro o aconselhou a “não bater cabeça” com esse professor, porque ele poderia prejudicá-lo. Ao final do semestre, Álvaro foi reprovado na disciplina, apesar de ter tirado excelente na prova; foi então questionar o professor, que lhe deu como conceito final regular e o aluno contestou: “Eu disse: - Não, não vou ficar com regular, porque tirei excelente na prova. Aí ele me deu bom. Até hoje ele não fala comigo, nem olha na minha cara”.

O entrevistado ficou tão desmotivado após esse fato que chegou a pensar em desistir do curso. Outra situação ocorrida no primeiro semestre com um professor também atingiu Álvaro, que procurou, no entanto, relevar: “Teve um professor que uma colega minha cismava que ele não gostava de mim porque eu era preto. Eu pensava: Será? Ele me olhava de um jeito diferente; às vezes eu levantava a mão pra perguntar alguma coisa, mas ele fingia que não olhava”.

Os estudantes entrevistados tiveram um bom rendimento acadêmico nos anos seguintes e mantiveram a boa relação com os colegas. Luan destacou que nunca foi tratado de forma discriminatória por ser cotista ou por ser negro, “agora é fato que você tem que conquistar respeito, tem que inspirar confiança nas pessoas e hoje as pessoas sabem quem eu sou, porque mostrei pra que eu vim e conquistei meu espaço, sempre me virando, nunca esperando”.

Luan trabalhou como monitor de duas disciplinas durante dois semestres e recebia bolsa de monitoria. Em relação à assistência estudantil, dois alunos disseram que não conheciam o Programa Permanência da UFPA²³ nem os requisitos exigidos para receber auxílio. Felipe e

²³ O Programa Permanência visa propiciar ao estudante de graduação da UFPA as condições básicas necessárias à continuidade de sua atividade acadêmica, tais como: moradia, alimentação, transporte, aquisição de material didático, etc, disponibilizando diversas modalidades de auxílio e tendo como critério de concessão a condição socioeconômica do discente. Os auxílios ofertados são: auxílio permanência, auxílio moradia, bolsa atividade

Diego chegaram a solicitar a bolsa permanência²⁴, mas seus pedidos não foram aprovados e eles não sabem ao certo o motivo. O nome de Felipe ainda foi colocado em uma lista de repescagem, todavia, foi em vão. Felipe não participou de nenhum projeto de monitoria ou de extensão, porque estudava à noite e essas atividades não eram ofertadas aos alunos do horário noturno. Álvaro, que estudava à tarde, foi monitor de duas disciplinas por dois semestres e recebeu bolsa monitoria. Ele também foi bolsista de dois projetos de extensão.

À exceção de Carla, todos os entrevistados fizeram estágios remunerados em empresas, escritórios e/ou em órgãos públicos. Carla só pôde fazer o estágio obrigatório no Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) da universidade, porque trabalha como professora na rede estadual de ensino.

No Núcleo de Práticas Jurídicas, Álvaro vivenciou outra experiência de discriminação:

Eu tava entrando lá e uma servidora perguntou: - O quê que tu tá fazendo?! Eu falei: - Eu sou aluno daqui. Ela disse: - Aluno?! Vestido desse jeito?! A [professora do NPJ] ficou muito braba com isso nesse dia, disse: - Ela tem que te respeitar! Eu não fiz confusão, porque eu sempre tento manter a calma, pra não perder a minha razão.

Quatro entrevistados concluíram o curso no tempo normal, cinco anos. Luan, que faz o oitavo semestre, espera concluir em 2015, totalizando cinco anos de faculdade. Todos mantêm a mesma opinião favorável às cotas raciais que tinham na época do vestibular. Álvaro acrescentou: “Acho que essa política é muito importante também pra universidade, porque é bom ter pessoas com pensamentos diferentes, isso ajuda a enriquecer”.

4.2 Ciências Sociais

Caio e Marcela, graduandos em ciências sociais, ingressaram na UFPA em 2009. No início do curso, os dois estudantes tiveram um bom desempenho acadêmico, apesar de sentirem dificuldades com a linguagem científica e com a parte de metodologia. Marcela conta que sua

acadêmica, auxílio permanência intervalar, auxílio permanência especial, kit acadêmico, língua estrangeira, taxa zero. (Disponível em: < <http://proex.ufpa.br/PRINCIPAL/index.php/daie-editais/53-programa-permanecia-geral>> Acesso em: 07.01.15)

²⁴ O auxílio permanência destina-se a apoiar o estudante que se encontre sem condições de arcar com o custo parcial ou integral de transporte, alimentação e de material didático-pedagógico para realização de seus estudos. O edital de 2013 disponibilizou 1.360 bolsas permanência no valor de R\$ 310,00 cada. (Disponível em: <http://proex.ufpa.br/DIRETORIO/EDITAIS/DAIE/EDITAL_N_04_2013_PROEX.pdf>. Acesso em 07.01.15).

maior dificuldade no começo foi lidar com as regras da ABNT para fazer os trabalhos, especialmente porque não tinha conhecimentos básicos de informática:

Eu tive muita dificuldade, porque eu não sabia formatar texto, não sabia fazer slide, foi uma coisa que eu não vi no ensino médio, porque não tinha recurso na minha escola, então, antes de entrar na Ufpa, eu nunca tive acesso a slide, a formatação de texto, os trabalhos que eu fazia na época do ensino médio eram todos manuscritos, e eu não tinha computador, então eu não tive essa facilidade, esse contato.

A estudante digitava seus trabalhos no laboratório de informática do IFCH e aprendeu a formatar textos com a ajuda de um amigo da mesma turma. Como muitos alunos também não possuíam computador, o laboratório de informática do instituto estava sempre cheio de gente e “a dificuldade pra imprimir também era grande, eu imprimia lá no ver-o-pesinho, porque aqui [no IFCH] não tem como imprimir e a universidade também não dá, por exemplo, uma cota de impressão, ela poderia dar isso pra cada aluno”.

O início da graduação foi “complicado” para Caio, porque ele trabalhava num restaurante das 8 às 16h e estudava à noite, então “era correria, era estressante, e eu não tava conseguindo acompanhar o ritmo acadêmico”. Em razão de atritos na empresa, ele optou em sair do emprego e se dedicar somente à universidade, e foi “meio aos trancos e barrancos” que conseguiu se manter na academia. “Eu não tive grandes problemas no curso em si, agora a manutenção na academia mesmo, tu tens que ter dinheiro pra se manter, tu tens que pagar tuas contas no fim do mês, tu tens que ter dinheiro pro teu transporte, tu tens que te alimentar, tu tens que comprar xerox”, diz.

Antes de sair do emprego, Caio pôde comprar um notebook e, assim, digitava seus trabalhos em casa, porém, quando precisava usar a internet, recorria ao laboratório de informática do IFCH, porque não tinha esse recurso no seu lar.

Em relação à convivência com os colegas de turma, Marcela relata que sua turma sempre foi dividida em grupos, mas não se tratava de uma divisão entre alunos cotistas e não-cotistas e ela diz que nunca observou esse tipo de separação. Caio diz que sua turma “sempre foi de pessoas muito receptivas” e que não houve nenhuma segregação, nem social nem racial entre os alunos.

Os dois estudantes afirmam que nunca se sentiram constrangidos em dizer que eram cotistas. Para Caio, o ambiente universitário deixava-o muito à vontade para falar sobre essa questão, até mesmo por causa dos esclarecimentos e debates realizados por alguns professores do curso: “O professor [...] perguntou nos primeiros dias de aula quem tinha entrado pelo sistema de

cotas, e aí quem era cotista levantava a mão. Mas não houve nenhum constrangimento, ele foi explicar da importância dessas políticas e tal, e foi bem interessante”.

Na visão de Marcela, as pessoas costumam discutir sobre “essas coisas” no curso de ciências sociais e existe uma diversidade de pensamento muito grande. Ela diz que não considera o curso e tampouco sua turma “elitista” e que, por isso, sempre defendeu as questões raciais e falou que era cotista.

Em outros lugares, Caio sofre com o estigma de cotista, como certa vez aconteceu ao conversar com um colega do trabalho: “Eu perguntei pra um amigo lá onde eu trabalhava – tu és cotista? E ele – não, eu fiz por merecer pra entrar na universidade. Aí eu falei – ah tá, desculpa, eu acho que eu também fiz por merecer mesmo sendo cotista”. No ambiente acadêmico, contudo, Caio encontrou apoio às suas convicções:

Eu acho que eu senti mais segurança ainda quando eu vi que tinha os meus iguais, que eu tinha os meus professores, os meus amigos que também valorizavam isso, eles me mostravam que era por aí sim o caminho. Então, não rolava constrangimento de dizer... – ah, eu não sei se eu posso dizer que eu sou cotista, porque senão eu posso tá gerando um desentendimento na sala.

Nos anos seguintes de curso, os dois estudantes mantiveram o bom desempenho acadêmico. Como já não estava mais no antigo emprego, Caio pôde se dedicar inteiramente aos estudos e ficava direto na universidade, pois passou a trabalhar como bolsista. Até o último semestre do curso, foram duas bolsas de extensão e uma de iniciação científica que ele recebeu. O graduando não recebeu bolsa permanência, até porque nunca chegou a requisitar esse auxílio, uma vez que a cumulação de bolsas é proibida.

No início do curso de ciências sociais, Marcela chegou a cursar simultaneamente pedagogia na UEPA. Durante um tempo, ela ficou indecisa sobre qual das faculdades escolheria, pois não estava mais conseguindo conciliá-las e uma das razões principais por ter optado ficar na UFPA foi o auxílio estudantil que recebia. Segunda afirmou, “é mais fácil conseguir auxílio estudantil na UFPA do que na UEPA”.

A aluna recebeu bolsa permanência da universidade nos dois primeiros anos. Depois, foi bolsista de iniciação científica e, mais tarde, bolsista de trabalho no Grupo de Estudos Afro-Amazonico. Ela também recebeu uma bolsa para terminar o curso de inglês na própria

universidade.²⁵ “Acho que o auxílio estudantil, eu pelo menos recebi bastante, mas acho que tem que ser ampliado ainda”, afirma.

Nenhum dos entrevistados sentiu preconceito racial na universidade. No entanto, Caio observou que existem professores no seu curso que são “racistas às claras”, e que justificam os seus preconceitos como opinião. Embora não tenha presenciado a cena, ele soube através de colegas que uma das professoras falou em sala de aula que “não é obrigada a gostar de preto”. Os colegas de Caio ficaram sem palavras diante do comentário dessa professora.

Quando fez a disciplina “estágio supervisionado”, o graduando fez questão de ir para uma escola pública e dialogar com os alunos sobre a importância das cotas, a fim de incentivá-los e prepará-los politicamente para o processo discriminatório que eles podem vir a sofrer quando entrarem na universidade:

Eu procuro mostrar que cotas não são um favorecimento, não é que tu tá sendo desleal com alguém, ou que o governo tá te fazendo um favor, ou que isso que aquilo. Não é mais que obrigação. Então não é ficar baixando a cabeça e dizer: - Ah, eu sou cotista e não sei o que... eu entrei por conta de um programa que me favoreceu. Te favoreceu por conta de um processo histórico e social que te impediu também.

O curso de ciências sociais tem duração de cinco anos. Caio concluiu no final de 2014, em seis anos, porque ficou um ano a mais como bolsista de iniciação científica a pedido do seu orientador. Marcela espera concluir em abril de 2015, totalizando seis anos.

4.3 Engenharia da computação

Quando começou o curso de engenharia da computação na UFPA, Jorge não estava habituado ao ritmo de estudos exigido na graduação e enfrentou dificuldades: “Foi difícil, por causa do distanciamento de ensino, de cultura, do aprendizado, que se tem da escola pública e da universidade. É tudo muito diferente”. As matérias de exatas foram consideradas especialmente complexas pelo estudante no começo e, apesar de gostar de cálculos, ele diz que não tinha a

²⁵ O auxílio língua estrangeira visa ao oferecimento de bolsas para a realização dos cursos livres de língua estrangeira gratuitamente, além de também ser garantido aos estudantes selecionados o material didático sem ônus por meio da concessão de auxílio financeiro. (Disponível em: <<http://proex.ufpa.br/PRINCIPAL/index.php/component/content/article/39-geral/81-lingua-estrangeira>>. Acesso em: 07.01.15)

habilidade que muitos dos seus colegas tinham. O impacto do início foi tão grande que Jorge pensou em desistir do curso logo nas primeiras semanas.

Além disso, ele se deparou com outra adversidade: “O curso exige que você tenha acesso à tecnologia, então era difícil, porque o curso não tinha muitos laboratórios disponíveis e, quando tinha, os computadores não estavam acessíveis”. Até metade do curso, quando só então conseguiu comprar um computador, Jorge passava boa parte de seu tempo livre estudando na biblioteca.

Embora não tenha tido um bom rendimento nas primeiras avaliações, Jorge conseguiu se recuperar depois com muito esforço; ele diz, por exemplo, que o seu CRG (coeficiente de rendimento geral) começou bem baixo e aos poucos foi melhorando. O estudante conta que alguns professores se mostraram bem receptivos em lhe ajudar, repassando conhecimento e orientações extra-sala de aula.

Márcio, diferentemente, não teve um choque tão intenso quando entrou na universidade, “porque, como eu vim do CEFET, acho que foi por isso, a maneira de dar aula, isso de passar a matéria e deixar o aluno se virar, eu já tava bem acostumado com isso, já não era mais novidade pra mim”. Ele relata que conseguia acompanhar as matérias, a parte de cálculo principalmente, “eu pensei que teria dificuldade na parte de programação, o primeiro semestre do curso é só programação, mas eu não tive tanta, foi até bem fácil”. Contudo, seu desempenho acadêmico no primeiro semestre não foi tão satisfatório, porque Márcio estava estudando para um concurso público e “só estudava pra essa prova”. Em razão disso, suas notas foram baixas, mas ele passou no concurso e foi nomeado em 2013. Quando ingressou na faculdade, Márcio já possuía computador, mas não tinha acesso à internet em casa, então usava a internet da universidade.

No que se refere à convivência com os colegas, Jorge observou que, na sua turma, “a maioria era de pessoas brancas e de classe média”. Na sua visão, a interação entre os alunos durante o primeiro ano foi boa, mas

alguns impedimentos ocorreram por causa do desnível de conhecimento. Às vezes formava grupos de pessoas que estavam num nível de aprendizado já maior e eles acabavam se protegendo pra não deixar entrar alunos que não estavam no mesmo nível deles. Então tinha esse distanciamento às vezes.

Jorge não tinha nenhum problema em dizer que havia entrado pelas cotas e sempre deixou isso bem claro nas discussões que aconteciam. O estudante considera inofensivas as piadas que

alguns colegas faziam pelo fato de ele ser cotista, pois “abria espaço” para tal situação e as piadas eram ditas “num tom amistoso, sem chegar a ofender”:

Por exemplo, na fila assim... aí alguém falava: - Olha, calma que aqui não tem fila pra cotista. Alguma coisa do tipo.... Eu nunca fui insultado assim da pessoa agir de outro tom. Claro que tu podes interpretar: ah, tudo bem, mas... ele tá utilizando a tua cor pra fazer uma piada né? Mas eu dei margem pra isso entende? Então, eu acho que a pessoa que fez a piada não tem nenhuma culpa nisso.

A turma de Márcio se mostrou um pouco diferente do que imaginava, pois ele esperava encontrar “pessoas de uma classe social e com pensamentos completamente opostos aos meus, mas não foi bem assim. Várias pessoas, não sei se por causa das cotas na época, tinha várias pessoas negras, várias pessoas assim... com pensamentos iguais aos meus”.

Tal como Jorge, Márcio se sentia à vontade para dizer que era cotista, mesmo porque ele teria passado sem as cotas, pela sua pontuação: “Foi uma pontuação boa, dava pra ter passado na maioria dos cursos da UFPA. Mas, como eu falei, eu coloquei cotas porque eu achava que era um direito meu, não via motivo nenhum pra não colocar”. O aluno acredita que existe um preconceito maior em relação às pessoas que entram pela cota racial comparado às que entram pela cota escola pública, porque muitos pensam que a raça não deve servir de parâmetro para diferenciação no sistema de cotas. Questionado se ele vivenciava esse preconceito no ambiente acadêmico, respondeu:

Olha, eu sinto preconceito desde a 5ª série, [risos], já vivo com isso desde sempre. É aquela coisa de sempre né? Pelo fato de as pessoas acharem que não deve ter separação entre negros, brancos, quem entrou pela cota racial fica um pouco discriminado, simplesmente é esquecido né?

Jorge continuou com dificuldades em algumas disciplinas até o terceiro semestre e, por ter reprovado em três matérias, ele optou mudar para a turma da manhã. O primeiro semestre na nova turma não foi fácil, pois além de já ter três matérias pendentes e dificuldades na área de exatas, ele não tinha muita ajuda: “Eu não tinha como entrar em grupos, porque os grupos já tavam formados, mas com o tempo, depois desse semestre, eu comecei a ganhar confiança de algumas pessoas e comecei a ser chamado pros grupos”. Antes de entrar nos grupos, Jorge fez muitos trabalhos com um colega que também era cotista racial. Do quarto semestre em diante, o estudante conseguiu melhorar bastante suas notas.

Várias vezes, Jorge enviou seu currículo aos laboratórios de pesquisa da faculdade, na esperança de participar de alguma entrevista para seleção de bolsistas, mas nunca foi chamado. Ele e outros amigos que também nunca eram escolhidos percebiam que “já existia uma definição muito bem clara de quem ia ter mais oportunidades, os professores já ficavam olhando ali na sala de aula... muitos escolhiam simplesmente por afinidade e privilegiavam certas pessoas”.

Jorge desejava muito ingressar como bolsista num laboratório de pesquisa e um dos coordenadores desse laboratório sugeriu que ele participasse como voluntário, pois poderia ser chamado a desenvolver algum projeto posteriormente. No entanto, a experiência de voluntariado não foi proveitosa para o aluno:

Eu entrei nesse laboratório e fiquei lá como voluntário por uns três meses, e a intenção era eu cuidar dos laboratórios que o pessoal tinha acesso pra usar o computador, ficar lá tomando conta de máquinas, essas coisas, e depois desse tempo de avaliação, eu participar de alguma pesquisa deles. Só que isso não tava acontecendo, eu não via essa intenção disso acontecer, e aí com o tempo eu desisti, eu simplesmente disse que não ia ficar mais e pedi pra sair. Eu vi que eu dedicava muito tempo pra aquilo e não tinha nenhum retorno, e eu podia aproveitar aquele tempo de uma forma melhor.

No início do curso, Jorge chegou a receber um auxílio de R\$ 110,00 da universidade, mas ao final de certo semestre, ele esqueceu de levar os documentos necessários à renovação do benefício, que foi então cancelado. No período em que ficou sem a bolsa, o estudante se manteve como pôde, mas conseguiu levar adiante. Posteriormente, por volta do quinto semestre, Jorge começou a estagiar: o primeiro estágio foi em uma empresa e durou três meses; o segundo durou um ano e foi em uma ONG ambiental, que decidiu firmar contrato de estágio com o estudante após ele apresentar um software que havia desenvolvido e que foi usado pela ONG nas suas atividades. Ele, que diz não ter se sentido de forma alguma acolhido pela comunidade acadêmica, afirma: “O que eu consegui evoluir não só na área acadêmica, como também profissionalmente, foi muito esforço meu”.

Questionado sobre experiências de discriminação racial no meio acadêmico, o estudante diz que havia um preconceito velado: “Na universidade, a coisa era mais... branda... tinha aquele olhar assim... aquele distanciamento”. Certa vez, porém, um professor agiu de maneira explicitamente racista durante a aula, em um episódio que ficou “gravado na memória” de Jorge:

Já pro final do curso, um professor ofendeu bastante gente com os comentários dele. E ele fez um comigo que me marcou. Eu tava meio disperso, não tava

prestando muita atenção na aula, e ele falou: - Por exemplo, aquele ali, se ele fosse alemão, alguma coisa do tipo ... E ele levou esse discurso pro lado das cotas. Todo mundo ficou assim... boquiaberto na hora da aula, sem saber o que falar. Aí depois eu chamei ele e disse: - Professor, não é muito legal, nem pra mim, nem pro senhor, esse tipo de comentário e tal ... vamos manter o respeito.

Ao final do primeiro semestre de curso, Márcio enfrentou problemas alheios à faculdade, mas que repercutiram muito na sua trajetória acadêmica. Sua mãe faleceu e ele ficou sozinho, passando a ter enormes dificuldades financeiras: “Por eu ser maior de 18 anos, eu não recebi pensão, nem ajuda nenhuma do governo, mesmo ela sendo concursada. Aí eu fiquei sem dinheiro algum”. O estudante explicou sua situação para o diretor da faculdade, que lhe deu então uma bolsa no laboratório de pesquisa dele. Durante um tempo, Márcio se sustentou apenas com o dinheiro de R\$ 300,00 dessa bolsa e, a partir do quarto semestre, ele conseguiu receber a bolsa permanência da universidade, cujo valor era de R\$ 360,00.

Ele diz que o segundo, terceiro e quarto semestre foram complicados, porque estava de luto e com sintomas de depressão: “As minhas notas no segundo, terceiro e quarto semestre foram horríveis também. Eu só ia pra aula e fazia o que eu tinha de fazer... mas eu só reprovei em uma matéria”. Suas notas começaram a melhorar no quarto semestre.

No quinto semestre, ele foi chamado a ser bolsista de iniciação científica em outro laboratório do diretor da faculdade. Posteriormente, ele foi nomeado no concurso público para o qual havia estudado tanto, onde está até hoje.

Márcio sempre teve uma boa relação com os colegas e professores. “A maioria dos meus colegas, tanto do mais pobre ao que tinha mais dinheiro, o pessoal era muito gente boa. Da minha turma, eu nunca senti preconceito algum em relação à minha cor”. Todavia, ele vivenciou o preconceito racial em outros ambientes da universidade:

Sempre tem aquele negócio né?... De tu estares num local, tu chegas e o pessoal já te olha de um jeito diferente né? Um negro de 1 metro e 91 o pessoal já pensa logo, já fica logo com um pé atrás. Principalmente guarda da universidade, sei lá, em certos dias eu vinha praticar esportes na UFPA e eu não estava vestido adequadamente né? Eles deviam pensar que eu morava no Jurunas ou no Guamá e tava por aqui querendo roubar ou bater carteira, sei lá. Aí a pessoa fica olhando pra ti e isso incomoda realmente né?

O curso de engenharia da computação tem duração de quatro anos e meio. Jorge concluiu em cinco anos e a previsão de Márcio é que conclua no início de 2015, também totalizando cinco

anos. Atualmente, Jorge tem uma opinião diferente da que tinha na época do vestibular em relação às cotas raciais:

Hoje, eu acho que de fato essa política tem que existir, mas ela não pode ser algo permanente. [...]. Se o negro não tem a oportunidade pra entrar, é pelo fato de a maioria da classe baixa ser negra, e também por ele não ter a oportunidade de ter um ensino de qualidade e o único acesso que ele tem é a escola pública; se ela não tem qualidade, as chances dele, por ser negro, ainda pioram. Beneficiou muito: a minha avaliação hoje é que eu não posso de modo algum dizer que eu poderia ter abrido mão disso; não, foi ótimo pra mim, mas não pode ficar aí pra sempre.

Márcio, que não tinha uma opinião formada a respeito das cotas raciais quando entrou na universidade, acredita hoje que elas deveriam ser intensificadas:

Eu acho que deveria ser aumentado o número de vagas, o percentual de cotas ou outro projeto que desse mais a essas pessoas das redondezas do Guamá, do Jurunas, a essas pessoas que só ouvem falar da universidade. Porque, por mais que tenham exemplos de presidentes do STF negros, um presidente operário, ou coisa parecida, essas são exceções, é um ou outro caso assim, são coisas pontuais e isso não deveria ser assim, deveria ser uma coisa mais comum. Eu acho que, pela mídia e por tudo o que a gente tem hoje em dia, pela nossa história, as pessoas têm vergonha de dizer que são negras, têm vergonha de dizer que o pai é negro, a pessoa é um pouco mais clara e já se vê como branca, eu acho esse um problema muito grave. E a pessoa que se vê como negra e obviamente é negra assim... a olhos vistos, tem dificuldade de ter acesso a informação, conhecimento, nível superior adequado.

4.4 Medicina

Bruno, Renata e Débora entraram na universidade em 2008 e eram colegas de turma. Todo ano, chegam à faculdade de medicina 150 novos alunos, que são divididos em quatro turmas. Os 75 primeiros colocados ficam nas turmas A e B e iniciam as aulas no primeiro semestre do ano. Os 75 alunos restantes são alocados nas turmas C e D e somente começam a estudar no segundo semestre. Os três estudantes entrevistados eram da turma D, onde havia um maior número de alunos cotistas do que nas outras turmas. Na turma D, também havia muitos alunos não-cotistas que entraram pelo processo da repescagem e que foram submetidos a uma nota de corte maior do que a nota de corte dos alunos cotistas.

Bruno teve uma pontuação alta e passou entre os quinze primeiros colocados no geral, o que lhe permitiria ter ficado na turma A. No entanto, devido a um problema de saúde ocorrido no

início de 2008, ele só pôde começar a estudar no segundo semestre e por isso foi para a turma D. Na sua percepção, a sua turma era bastante dividida, “porque a gente percebia que as pessoas que tinham cotas, uma parcela não tinha dinheiro, e o pessoal que veio da repescagem eram pessoas bem favorecidas, de classe econômica diferente”.

Segundo Bruno, os alunos que entraram pela repescagem achavam que os cotistas, tanto os da cota social quanto os da cota racial, não estavam lá por merecimento, pois não teriam estudado e tiveram uma facilidade de conseguir a vaga, enquanto eles (os alunos da repescagem) teriam mais condições de estar lá.

Por exemplo, eu já tinha escutado várias vezes de uma amiga que falava de um colega meu, ela falava que esse meu colega não tinha capacidade de estar ali, que ela conhecia pessoas muito mais esforçadas, que estudaram muito, e que poderiam estar ali, e ele não fez nada e tava tomando a vaga de uma pessoa. Era um pouco chato né?

De forma semelhante, Débora informou que o clima da sua turma “foi muito tenso no início por causa exatamente das cotas” e soube que “teve festinha apenas para os não cotistas”. A estudante, que veio de outra cidade e estava se adaptando à sua nova vida, longe da família e de amigos, disse que seu humor ficou mais depressivo nos primeiros meses da graduação. Na percepção de Renata, havia um sentimento entre os não-cotistas de que “os cotistas foram aqueles fracos que entraram na sorte”.

A partir do segundo ano, conforme declarou Bruno, a turma começou a ter aulas práticas em grupos e essa fase também foi difícil para o entrevistado,

porque a gente percebeu que o pessoal começou a se fechar entre eles, faziam trabalho só entre eles, material que os professores disponibilizavam ficavam entre eles e eles não queriam repassar pra gente, e aí a gente começou a perceber que existia mesmo uma segregação por causa disso entre os alunos cotistas e não-cotistas.

Os três estudantes informam que tiveram um bom desempenho nas primeiras disciplinas, assim como nos anos seguintes do curso, e que não sentiram dificuldades. Nenhum deles se sentiu inferior quanto à bagagem intelectual em relação aos alunos não-cotistas e todos concluíram o curso no tempo normal.

Logo no primeiro semestre, Bruno passou na seleção de um projeto de extensão na área de saúde coletiva e recebia uma bolsa de R\$ 360,00 mensais. Ele participou desse projeto durante

três anos e o dinheiro ajudou bastante no transporte, na alimentação, na compra de livros e na aquisição de um computador. A partir do quarto ano, o estudante recebeu a bolsa permanência, informando que não recebeu o auxílio anteriormente, porque não podia acumulá-lo com a bolsa de extensão. Ele recebeu a bolsa permanência durante um ano, pois, devido à falta de tempo, não conseguiu levar os documentos necessários à renovação do benefício.

Débora recebeu no primeiro ano da graduação a bolsa permanência da UFPA, “que me ajudou bastante, principalmente nesse ano, porque não foi fácil pra minha família me manter nesse período”. A estudante recebeu essa bolsa da universidade por oito meses e optou por não renová-la, pois sua situação melhorou e ela pensou que outros alunos precisariam mais desse apoio financeiro. Por volta do terceiro semestre, Débora também ganhou o auxílio do kit acadêmico²⁶, com o qual pôde comprar livros básicos para o curso e um bom estetoscópio. Renata diz que sempre foi atrás de bolsas: ela recebeu bolsa permanência, participou de projeto de extensão durante três anos, de projeto de iniciação científica e de monitoria.

Apesar da tensão inicial entre os alunos cotistas e não-cotistas, eles foram aos poucos interagindo e tendo uma boa relação. Débora vivenciou alguns raros desentendimentos com certos colegas especialmente no primeiro ano, “mas tudo melhorou com o convívio, a partir do momento em que começamos a nos conhecer mais, e esquecer o que o sistema de cotas influenciou”. Bruno fez bastantes amizades, inclusive com colegas não cotistas, e percebeu uma mudança de pensamento sobre o desempenho dos alunos cotistas ao longo do tempo:

A gente percebeu que teve uma grande mudança em relação a isso, o pessoal começou a perceber que isso daí é uma grande besteira, e que todo mundo tinha capacidade de estar ali né? ... A gente começou a ter a mesma nota, a gente passou a ter notas igualadas, bom, excelente, bom, excelente, durante o semestre, e aí eles perceberam que isso era uma grande besteira ... havia uma grande disputa de nota também entre a gente [risos].

Bruno contou ainda que, embora os alunos tivessem brigado por causa das cotas, “a gente tava se dando super bem no final, quando a gente saiu. A gente brigava tanto, mas, no final, a

²⁶ O auxílio kit acadêmico possibilita aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, não possuidores de condições para arcar com os custos de material básico de instrução e de apoio às atividades didático-pedagógicas e acadêmicas, acesso a recursos financeiros da Assistência Estudantil que subsidie aquisição desses materiais/equipamentos, de forma a promover sua permanência durante o tempo regular do curso de graduação até sua diplomação. (Disponível em: <<http://proex.ufpa.br/PRINCIPAL/index.php/noticias/489-edital-auxilio-kit-academico>> . Acesso em: 07.01.15).

gente acabava se unindo, tanto é que todo mundo participou da festa de formatura, por mais que tivesse cotas e não-cotas, não teve mais essa diferença”.

Bruno relata que muitos professores do curso eram favoráveis ao sistema de cotas, mas desde que fosse voltado aos estudantes de baixa renda, pois o critério escola pública permitia que pessoas favorecidas economicamente entrassem na universidade por meio de cota. O entrevistado concorda com essa ideia: “Na minha turma, eu tive pessoas que, por exemplo, o pai é dono de hospital bem famoso daqui de Belém, [...], e a filha dele pegou cota, e como é que uma pessoa que tem grande poder aquisitivo e que poderia tá estudando pra conseguir uma vaga sem precisar de auxílio de cotas tá ali?” No entanto, Bruno acha necessário que o critério racial também seja incluído quando se fala de cotas, até porque, “antes das cotas, a maioria dos negros que se via no curso de medicina era de estrangeiros”. Ele conta que, quando foi fazer sua matrícula no curso, a servidora da universidade chegou a questioná-lo se ele era estrangeiro.

Outro aluno de medicina que entrevistei foi Rogério, que faz o quinto ano do curso na turma C. No início, ele percebia “certo preconceito” de alguns professores do Instituto de Ciências Biológicas (ICB) em relação às turmas C e D, isto é, as turmas onde se concentravam os alunos cotistas.

Quando eu entrei, em 2010, a cota ainda tava muito recente. Então eles [professores do ICB] achavam que os alunos cotistas não iam ter condições de encarar o mesmo ritmo de estudos que o pessoal que veio do colégio particular. Tanto que eles, entre aspas, privilegiavam as turmas A e B. Mas depois de um tempo, hoje já não tem mais isso. A minha turma pegou um pouco ainda.

Rogério afirma que os dois primeiros anos foram “tranquilos” e a maioria dos colegas de turma teve um desempenho “muito bom”, “tanto que até os professores que criticavam o sistema de cotas elogiaram a turma depois que saíram.” Na visão do estudante, a sua turma sempre foi unida e não houve tensão entre os alunos cotistas e não cotistas, exceto por uma situação: “Na verdade, tinha uma aluna só que era filha de um professor que criticava muito o sistema de cotas e ela tinha o mesmo pensamento dele, então o pessoal ficava meio assim ... esse professor era do ICB. Mas fora isso, tudo normal.”

O entrevistado conta que se sentia à vontade para falar que era cotista na turma e que todos os colegas sabem quem entrou e quem não entrou pelas cotas. Para Rogério, “a própria faculdade, os professores e os alunos hoje em dia ninguém menciona mais esse negócio de cotas, eles falam que todo mundo é igual, não interessa a maneira que você entrou.” Ele descreveu um

episódio ocorrido nas redes sociais que mostra um pouco da mudança de mentalidade que ele diz estar havendo no meio acadêmico em relação aos alunos cotistas da medicina:

Teve um calouro que se manifestou publicamente no facebook falando que o sistema de cotas é isso, isso, isso e tal ... ele falou que as turmas de cotas eram como se fosse aquele programa da Regina Casé, o Esquenta. Os professores da faculdade que têm facebook criticaram esse aluno, os alunos da faculdade, do Centro Acadêmico, da Atlética, todo mundo foi lá e criticou esse aluno e isso gerou até uma revolta dos alunos que estão mais à frente, quem tá no internato.

No entanto, as discussões sobre o sistema de cotas na turma de Rogério normalmente se limitavam à questão da cota social, pois muitos alunos e professores criticavam a utilização do critério escola pública e entendiam mais justo a adoção do critério socioeconômico. Em relação às cotas raciais, muitos dos colegas e professores achavam que não eram necessárias, pois o critério baixa renda já contemplaria as pessoas negras. O entrevistado compartilha dessa opinião.

Rogério diz que não teve dificuldades em ter acesso a material de estudo e que seu desempenho acadêmico nos anos seguintes foi bom. Ele recebeu recentemente da universidade um auxílio de dois mil reais referente ao kit acadêmico e pôde comprar três livros.

Questionado se sofreu discriminação racial na universidade, ele diz que sim, “porque o estigma do médico é sempre ser um cara branco e tal né?... e quando a gente vai inserindo os negros no meio médico, tem aquele certo impacto.” E relatou uma situação:

Tanto que realmente tem certas atitudes que a gente percebe, por exemplo, eu percebo. Quando a gente vai pedir roupa no bloco cirúrgico, a roupa do médico é diferente da roupa dos outros, e dizem: - Ah, qual roupa você quer? Você quer a de enfermeiro? Ah, você quer a de técnico? Aí eu digo: - Não, não, é a do médico mesmo. E eles: - Ah tá, desculpa. Eles ficam todos errados, surpresos. Mas depois vira rotina, eles começam a perceber, começam a respeitar, aí é outro tratamento. Mas a gente percebe realmente isso muito.

5 Significados sobre o diploma universitário e planos para o futuro

Questionados sobre o significado que a obtenção do nível superior teve em suas vidas, os estudantes mencionaram: o sentimento de superação e de satisfação pessoal, a realização de um sonho, a oportunidade de ter uma condição financeira melhor e uma vida mais confortável, o status e o respeito que o diploma universitário trouxe.

Luan, que foi “o primeiro a trazer o nome da família pra uma universidade de renome”, disse que o fato de estar cursando direito na UFPA lhe trouxe respeito e significou a ruptura daquilo que as pessoas estigmatizavam para o seu futuro: “Antes as pessoas diziam que, até mesmo em razão da cor, em razão da condição socioeconômica e em razão desse passado – ah, ele é filho de mãe solteira, vai ser um marginal, vai ser um delinqüente...”

Emocionado, Caio declarou que sua família está se formando junto com ele, porque também é o primeiro a estudar numa universidade pública. Ele, que não se via na academia, que não tinha perspectivas nem de entrar, nem de permanecer, falou: “A minha mãe é empregada doméstica, uma mulher negra e empregada doméstica, trabalha há mais de vinte e cinco anos na mesma casa, tá cuidando da quarta geração da mesma família, então ela tá muito feliz”.

Para Débora, a vivência na universidade também representou uma oportunidade e um desafio para se relacionar com o outro. Bruno, que já conseguiu “bons empregos”, diz que sua vida mudou totalmente:

Eu sempre digo assim que... um dia eu fui dormir sem nada e acordei tendo tudo [risos]. E é uma mudança que eu ainda não me acostumei na verdade, porque eram coisas que eu não fazia ideia que ia conseguir. Por exemplo, fazer prova de residência, ir pra São Paulo, ter o dinheiro pra pagar essa viagem, pra pagar essa prova, que é extremamente cara...

Os estudantes têm muitos planos profissionais para o futuro. Eles almejam passar em concursos públicos, atuar como profissionais liberais, fazer carreira acadêmica, ir pra docência, abrir uma empresa que desenvolva softwares. Carla e Caio já ingressaram no mestrado. Álvaro quer ser professor na UFPA, porque nunca teve um professor negro no curso. “Até o professor de direito indígena e afro-brasileiro era branco”, afirma. Marcela, que está desenvolvendo o trabalho de conclusão de curso na temática racial, pretende fazer mestrado e doutorado nesse campo.

CONCLUSÕES

A presente pesquisa teve por objetivo contribuir para o aumento dos dados empíricos sobre resultados dos programas de ação afirmativa para negros em universidades brasileiras. Através do método de pesquisa baseado na coleta de histórias de vida, procuramos relatar as experiências de alunos e alunas cotistas raciais ocorridas no percurso de sua trajetória acadêmica na UFPA. As conclusões deste estudo sugerem que, em relação à amostra dos treze estudantes entrevistados, o programa da UFPA tem sido eficaz em proporcionar a esses jovens o acesso e a permanência exitosa na academia, embora eles ainda enfrentem dificuldades financeiras, de acesso a bens culturais e o preconceito, tanto por serem cotistas, quanto por serem negros.

A constatação mais evidente é a de que a inserção na universidade abre espaços para a ascensão social dos alunos cotistas. Como foi relatado, a maioria desses jovens vêm de famílias com baixo nível socioeconômico e educacional e fazem parte da primeira geração familiar que chegou ao ensino superior. O ambiente acadêmico proporciona a esses estudantes uma ampliação das suas perspectivas de vida, não só profissionais, mas também culturais e de desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, as cotas raciais funcionam como um instrumento de acesso a bens simbólicos e materiais necessários a uma trajetória social de sucesso.

Muitos opositores das cotas raciais já argumentaram que o desempenho acadêmico dos alunos cotistas seria pior que o dos não-cotistas e isso diminuiria o nível de excelência da universidade. A amostra de estudantes entrevistados nesta pesquisa contradiz essa assertiva, assim como estudos já realizados nessa direção em outras universidades do país. (LOPES, 2008; PINTO, 2006; WELLER, 2007; GÓIS, 2008). A maior parte deles relatou que seu desempenho foi parecido com o desempenho dos estudantes não-cotistas. Os poucos que sentiram um maior desnível de conhecimento no início do curso ressaltaram o papel das dificuldades de acesso a bens culturais – como livros, material de pesquisa, computador e internet – e a necessidade de conciliar a faculdade com o trabalho, em inviabilizar uma boa performance acadêmica nessa primeira fase.

Vale registrar ainda que a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), pioneira no estabelecimento de políticas afirmativas, através da reserva de vagas, com um recorte racial e social, realizou recente avaliação geral da experiência em 2011. Os resultados confirmam que não há discrepâncias significativas no desempenho (refletido em notas) de cotistas e não-cotistas.

Além disso, os alunos cotistas evadem menos do que os não-cotistas e, dentre os cotistas, os alunos ingressantes pela cota racial são os que menos evadem. O programa de apoio da universidade que concede a bolsa permanência tem uma importante contribuição nesse fato.²⁷

No caso da UFPA, a Resolução que instituiu o sistema de cotas na universidade (Resolução n. 3.361 de 2005 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão) estabeleceu o prazo de cinco anos contados a partir do ingresso das primeiras turmas (2008) para a reavaliação do tema. Sendo assim, essa avaliação deveria ter sido feita em 2012. No entanto, o Conselho universitário ainda não fez um levantamento abrangente e sistemático que reúna dados sobre o desempenho médio dos cotistas, índices de reprovação e taxas de evasão.

Em 2011, o Centro de Processos Seletivos (Ceps) da UFPA divulgou alguns dados preliminares que tiveram por base o Processo Seletivo de 2011. A análise mostrou que o desempenho dos cotistas nos processos seletivos de ingresso na universidade é muito próximo ao dos não-cotistas na maioria dos cursos e que o impacto das cotas é maior nos cursos de alta demanda, como Medicina, Direito e Odontologia.²⁸

No mencionado levantamento, consta uma simulação – correspondente ao processamento da pontuação dos candidatos em que não se fez distinção entre cotistas e não-cotistas – a qual evidencia que muitos dos alunos cotistas não teriam ingressado em determinados cursos no Processo Seletivo de 2011 se não fosse pelo do sistema de cotas. Os resultados são mais discrepantes nos cursos de grande concorrência. Em medicina, por exemplo, não teria entrado nenhum aluno negro no referido vestibular caso não houvesse a reserva de vagas.²⁹

A Professora da UFPA Marilu Campelo afirmou em outubro de 2012 ao jornal Beira Rio que a avaliação do sistema de cotas da universidade ainda estava por ser feita de forma mais contundente, pois os dados até então produzidos pela instituição avaliavam apenas o ingresso dos cotistas e não seu desempenho, até porque as primeiras turmas de cursos com duração maior estavam ainda se formando. Contudo, ela argumentou que as informações sobre o ingresso dos cotistas permitiam observar mudanças consideráveis no perfil dos jovens que estão entrando hoje na universidade, havendo estudantes negros em cursos cujo sistema tradicional jamais permitiria acesso. E explicou: “Como consequência, decidiu-se pela manutenção do atual modelo, sem

²⁷ Informações disponíveis em: <<http://www.caiac.uerj.br/cotas.html>>. Acesso em: 05.02.15.

²⁸ Informações disponíveis em: <<http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=5282>>.

²⁹ Conforme consta no material que o Ceps me disponibilizou e que foi divulgado na Audiência Pública para discussão da Política Afirmativa da UFPA, ocorrida em 29 de junho de 2012.

determinação de tempo. A avaliação será realizada de acordo com os rumos da política nacional, que somente agora, em 2012, votou e aprovou o projeto de cotas nas universidades”.³⁰

Todos os estudantes entrevistados nesta pesquisa conseguiram permanecer na universidade nos anos seguintes e acompanhar as expectativas do curso. A maioria dos que já se graduaram concluíram a faculdade no tempo normal e os que estão perto de concluir têm a previsão de se formarem também no período adequado. A permanência exitosa de muitos deles dependeu não somente de seus próprios esforços, mas da assistência estudantil que receberam da UFPA, por meio do “Programa Permanência”, assim como da participação em projetos de extensão e de iniciação científica. Isso reforça a importância dos programas de pesquisa e de apoio financeiro e de sua ampliação para evitar que os alunos cotistas raciais abandonem a universidade, porque eles normalmente vêm das camadas populares, e sobretudo são alvo de racismo e de discriminações.

Em geral, a interação com os colegas não cotistas foi considerada boa e apenas os alunos de medicina relataram ter havido um clima tenso em sala de aula no começo do curso. Talvez porque seja o curso em que a concorrência no vestibular frequentemente é a mais elevada e se concentram as maiores pontuações, a ideia de mérito individual deve exercer uma influência mais forte entre os acadêmicos de medicina. (PINTO, 2006). Assim, na percepção dos entrevistados, os alunos cotistas foram representados pelos alunos não-cotistas como “não merecedores” daquela vaga, pois pessoas “mais capacitadas” poderiam estar lá. No entanto, nenhum dos quatro acadêmicos de medicina entrevistados disse ter se sentido inferior quanto à bagagem intelectual em relação aos alunos não-cotistas e todos concluíram o curso no tempo normal. Os depoimentos dos entrevistados indicaram também que certos preconceitos foram se desfazendo com a convivência diária. À medida que os cotistas passaram a ter o mesmo rendimento acadêmico dos não-cotistas, a aproximação entre os alunos foi facilitada.

O que se percebe no relato dos entrevistados quando questionados a respeito de suas opiniões sobre a política de cotas da UFPA e das discussões ocorridas com colegas e professores no curso é a centralidade que tendem a conferir ao aspecto socioeconômico do debate enquanto a questão racial, quando é considerada, é colocada de modo acessório. É provável que isso seja reflexo do modo como o sistema de cotas raciais foi implantado na universidade, isto é, mediante

³⁰ Disponível em: <<http://jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/2012/140-edicao-108--outubro/1386-entrevista-professora-defende-desvinculacao-das-cotas>>. Acesso em: 10.02.15.

a conjugação do critério escola pública com o critério racial e da própria dificuldade que existe na sociedade brasileira em discutir nosso racismo.

Segundo o graduando em medicina Rogério, havia um entendimento corrente entre muitos dos seus colegas e professores de que as cotas raciais não seriam necessárias, pois uma cota baseada na renda já contemplaria as pessoas negras. Essa compreensão falaciosa que não é incomum de se ouvir desconsidera as influências próprias do racismo na desigualação das pessoas e termina por dar vantagem aos candidatos pobres brancos, que contam com mais recursos materiais e simbólicos que os candidatos pobres negros. O foco no aspecto econômico, ademais, ignora todo o processo histórico e político dos movimentos negros na luta pela afirmação da identidade negra, pelo fim do racismo, e sua antiga reivindicação por ações afirmativas.

O exemplo citado por Rogério quando foi pedir roupa no bloco cirúrgico do hospital universitário e ele logo foi associado a um enfermeiro ou a um técnico pelo atendente só mostra o quanto o preconceito racial põe cotidiana e difusamente os negros nos espaços subalternos, pois, como disse o entrevistado, “o estigma do médico é sempre ser um cara branco”. Esse racismo pulverizado, imperceptível a muitos, sofre alguns abalos à medida em que negros e negras ocupem com mais frequência posições de prestígio e poder nas diversas áreas e no imaginário social.

Alguns estudantes entrevistados criticaram a adoção do critério baseado na escola pública, pois ele favorece aqueles que estudaram em escolas públicas de qualidade e permite que pessoas com boa condição financeira entrem por meio das cotas. Por isso, defendem as cotas que levam em conta a renda. Mas a grande maioria dos entrevistados considera que a raça também precisa ser considerada. Em algumas situações narradas, o fenótipo dos alunos funcionou como um indicador da sua condição de cotista, tamanha era a ausência de estudantes negros em determinados cursos antes das cotas.

Os depoimentos também mostram que o preconceito racial foi manifestado em variadas formas dentro do ambiente acadêmico. Limitei-me a relatar nesta pesquisa experiências de discriminação ocorridas na universidade, porém destaco que muitos entrevistados contaram episódios de preconceito acontecidos em outros contextos de sua vida. O racismo continua tão atuante e ao mesmo tempo difuso nas relações sociais contemporaneamente que não se pode concordar com a ideia de que as cotas poderiam gerar ou acirrar tensões raciais tal como

defendem certos críticos. As cotas raciais surgiram para combater os efeitos dessa tensão racial que já existe e muitas pessoas parecem estar ainda se acostumando à maior presença de negros no espaço da universidade.

Espera-se que, à medida que a universidade pública for se transformando num local cada vez mais diversificado etnicorracialmente por meio das ações afirmativas, os preconceitos sejam repensados e novos horizontes sociais, políticos, econômicos, culturais sejam abertos em benefício da população negra e da população brasileira como um todo.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **Geopolítica da mestiçagem**. Trad. Maria Lúcia Montes. In: *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 11, pp. 49-63, jan. 1985.
- AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **O abolicionismo transatlântico e a memória do paraíso racial brasileiro**. In: *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 30, pp. 151-162, dez. 1996.
- AZEVEDO, Thales de. **Mestiçagem e status no Brasil**. In: *Sociologia*, São Paulo, vol. 26, n. 4, pp. 519-540, dez. 1964.
- BARRETO, Lima. **Recordações do escrivão Isaías Caminha**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.
- BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- BERNARDINO, Joaze. Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela. (org.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOWEN, William G.; BOK, Derek. **O curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- BRITO FILHO, José Claudio Monteiro de. **Ações afirmativas**. 2ª ed. São Paulo: LTr, 2013.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. 2ª ed. São Paulo: Attar, 2011.
- CARVALHO, José Jorge e SEGATO, Rita Laura. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Departamento de Antropologia da UnB, Série Antropologia, v. 314, 2002.
- CHAUÍ, Marilena de Sousa. Cultura do povo e autoritarismo das elites. In: _____. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- CITTADINO, Gisele. **Pluralismo, direito e justiça distributiva**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

CONRADO, Mônica; REBELO, Nazaré. Mulheres negras amazônicas: ação, organização e protagonismo nas práticas políticas. In: RIBEIRO, Matilde. (org.). **As políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012.

CORRÊA, Mariza. **Sobre a invenção da mulata**. In: Cadernos Pagu (6-7) 1996, pp. 35-50.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. Trad. Claudia Santana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DE DEUS, Zélia Amador. **Os herdeiros de Ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará. Belém, 2008.

DEGLER, Carl N. As raízes da diferença. In: _____. **Nem preto nem branco**. Escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, vol.12, n.23, 2007, p.100-122. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141377042007000200007&lng=pt&nrn=iso&tlng=pt>. Acesso em: 11.01.2014.

DWORKIN, Ronald. **A virtude soberana: a teoria e a prática da igualdade**. Tradução de Jussara Simões. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O império do direito**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. (orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora UnB, 2006.

FERES JÚNIOR, João. et al. **O impacto da Lei n. 12.711 sobre as universidades federais**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, setembro, 2013, pp. 1-34. Disponível em: < http://gema.iesp.uerj.br/files/Levantamento_GEMAA_1c.pdf>. Acesso em: 29.04.2014.

FLEISCHACKER, Samuel. **Uma breve história da justiça distributiva**. Trad. Álvaro de Vita. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRASER, Nancy. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada da justiça. Tradução de Bruno Guedes e Letícia Martel. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia. (coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

GOIS, João Bôsko Hora. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300002>. Acesso em: 26.05.2014.

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

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.33, n.120, jul./set. 2012, p.727-744. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302012000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11.01.2014.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil.** São Paulo: FUSP; Editora 34, 1999.

_____. Novas inflexões ideológicas no estudo do racismo no Brasil. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. (orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.** Brasília: Editora UnB, 2006. p. 171-192.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988).** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia. (orgs.). **Gestão de políticas públicas em gênero e raça: módulo III.** Rio de Janeiro: CEPESC, 2010.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.** Rio de Janeiro: Texto para discussão n. 807, IPEA, julho de 2001. 52p. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1968/1/TD_807.pdf>. Acesso em: 23.02.2014.

HERINGER, Rosana. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. (orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.** Brasília: Editora UnB, 2006.

IKAWA, Daniela. **Ações afirmativas em universidades.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência.** Censo demogr., Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 27.02.14.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2012. Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica n. 29. Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf>. Acesso em: 11.04.14.

LOPES, Vânia Penha. Universitários cotistas: de alunos a bacharéis. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João. (orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 105-131.

MELO, Nairo Bentes de. **Reserva de vagas no ensino superior**: o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2011. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/index.php/bibliografia/teses_dissertacoes_monografias>. Acesso em: 03.05.14.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. In: _____. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985. p. 67-93.

OLIVEIRA, Fábio Pereira. **Injúria racial e cotas**: de que maneira os inquiridos policiais poderão contribuir para o debate racial acerca das cotas na UFPA? Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará. Belém, 2009.

OSORIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela. (org.). **Levando a raça a sério**: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIXÃO, Marcelo. A santa aliança: estudo sobre o consenso crítico às políticas de promoção da equidade racial no Brasil. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. (orgs.). **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora UnB, 2006. p. 135-171.

PENA, Sérgio D. J.; BORTOLINI, Maria Cátira. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, abr. 2004. p. 31-50. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 20.09.2014.

PEREIRA, Amauri Mendes. “Um raio em céu azul”. Reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n. 3, 2003, pp. 463-482. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a04v25n3.pdf>>. Acesso em: 22.10.14.

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na Uerj. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. (orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora UnB, 2006.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____. Direito internacional dos direitos humanos e igualdade étnico-racial. In: PIOVESAN, Flávia e SOUZA, Douglas Martins de (coordenadores). **Ordem jurídica e igualdade étnico-racial**. Brasília: SEPPPIR, 2006. p. 19-58.

_____. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005. p. 43-55.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Trad. Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, vol.16, n.3, set./dez. 2008, p.987-1004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300017>. Acesso em: 11.01.2014.

_____. (org.). **As políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012.

RIOS, Flavia. O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978-2010). **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n.85, 2012, p.41-79. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264452012000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> . Acesso em: 11.01.2014.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. **Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica**. In: Brasília a. 33 n. 131 jul./set. 1996, p. 283-295. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176462/000512670.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 12.05.14.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção intelectual da igualdade e da diferença. In: _____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

_____. O Estado e o Direito na Transição Pós-Moderna: para um Novo Senso Comum sobre o Poder e o Direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 30, p. 13-43, jun. 1990.

_____. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia. (coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

SANTOS, Jocélio Teles dos. (org.). **Cotas nas universidades**: análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2012_JTSantos.pdf>. Acesso em: 21.02.2014.

_____. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2013_JTSantos.pdf>. Acesso em: 21.02.2014.

SARMENTO, Daniel Antônio de Moraes. O negro e a igualdade no direito constitucional brasileiro. Discriminação de facto, teoria do impacto desproporcional e ações afirmativas. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João. (orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.p. 243-278.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. **Complexo de Zé Carioca**: notas sobre uma identidade mestiça e malandra. Ensaio apresentado em 1993 no encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS). Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_29/rbcs29_03>. Acesso em: 26.05.14.

SEGATO, Rita Laura; CARVALHO, José Jorge de. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Série Antropologia, n. 314, Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, 2002.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Tradução de Ricardo Mendes. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SEYFERTH, Giralda. **A antropologia e a teoria do branqueamento da raça no Brasil**: a tese de João Batista de Lacerda. In: Revista do Museu Paulista, n. 5, XXX, 1985. pp. 81-98.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela. (orgs.). **Levando a raça a sério**: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.39-69.

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

SOUZA, Marcos Alves de. Gênero e raça: a nação construída pelo futebol brasileiro. In: **Cadernos Pagu**, (6-7), Campinas, 1996, p. 109-152.

TELLES, Edward. Da democracia racial à ação afirmativa. In: _____. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Trad. Ana Callado, Camila Olsen e Nadjeda Marques. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003. p. 69-102.

WELLER, Wivian. Diferenças e desigualdades na Universidade de Brasília: experiências de jovens negras e suas visões sobre o sistema de cotas. **Política & Sociedade**, v.6, n. 11,

outubro/2007, p. 133-158. Disponível em:
<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/download/1264/1205>>. Acesso em:
01.05.14.

WELLER, Wivian; FERREIRA, Erika; MEIRA, Ana Paula. Relações étnico-raciais e de gênero na escola e no espaço acadêmico: experiências de jovens negras da Universidade de Brasília. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n.1, p. 77-94, jan./abr. 2009. Disponível em:
<<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 01.05.14.

APÊNDICE

ROTEIRO DA ENTREVISTA

I. Características demográficas e classe social

1. Idade:
2. Estado civil:
3. Tem filhos?
4. Em que bairro você mora?
5. Com quem você mora? Na época da faculdade, morava com quem?
6. Qual é aproximadamente a renda mensal média da sua família? (SM = R\$ 724,00)
 - () menos de dois salários mínimos
 - () entre dois e menos de quatro salários mínimos
 - () entre quatro e menos de oito salários mínimos
 - () entre oito e menos de doze salários mínimos
 - () mais de doze salários mínimos
7. Como você avalia sua classe social?
 - () alta
 - () média alta
 - () média
 - () média baixa
 - () baixa/pobre
8. Qual é o principal meio de transporte que você utiliza?
9. Qual o nível educacional de seu pai e de sua mãe?

10. Qual a ocupação de cada um deles?

II. O caminho à universidade

1. Em qual escola pública você estudou durante o ensino médio e que avaliação você faz a respeito da qualidade do ensino oferecido por essa escola? Em que ano você concluiu o ensino médio?
2. Você chegou a frequentar curso pré-vestibular? Qual?
3. Quais os motivos para você ter optado pela UFPA e pelo curso (x)?
4. Como você se autot classifica segundo a cor?
5. O que você pensava sobre a política de cotas raciais na época do vestibular?

III. Experiências como calouros

1. De um modo geral, como foi o primeiro ano de universidade?
2. Quais as suas percepções dos professores e colegas nesse período? E dos alunos veteranos do curso?
3. Qual o nível de dificuldade das primeiras disciplinas? Como foi seu desempenho acadêmico nessa fase inicial?
4. Você enfrentou alguma dificuldade para ter acesso a material de estudo (livros, xerox, computador etc)?
5. Sentiu-se inferior quanto à bagagem intelectual em relação aos demais alunos?
6. Você se sentia à vontade para falar sobre as cotas com os outros colegas e com os professores? Sentia-se à vontade para dizer que havia ingressado por meio das cotas raciais?

IV. Experiências do segundo ano em diante

1. Como você avalia o primeiro ano de curso em relação aos anos seguintes?
2. Como foi seu desempenho acadêmico a partir do segundo ano?
3. E as relações com os colegas e professores?
4. Sentiu-se acolhido pela comunidade acadêmica?
5. Sofreu discriminação racial por parte de colegas, professores e servidores?
6. Enfrentou algum tipo de dificuldade para concluir o curso?
7. Pensou alguma vez em desistir da faculdade?
8. Foi beneficiado com alguma bolsa de assistência estudantil ou de iniciação científica?
9. Fez algum estágio durante o curso?
10. Em quanto tempo você se formou na UFPA, de acordo com o tempo destinado ao curso que escolheu?

V. Olhando em retrospectiva e planos para o futuro

1. Qual o significado para você em obter nível educacional superior?
2. Qual seu posicionamento atual sobre a política de cotas da UFPA?
3. O que está fazendo atualmente? Quais seus planos para o futuro?
4. Fez ou está fazendo curso de pós-graduação?
5. Que avaliação geral você faz sobre os anos em que passou na universidade?