

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Rozangela da Piedade Leite

**O processo de formação de identidade de estudantes
negros que ingressaram no ensino superior pelo
sistema de cotas do ProUni:
a questão da ação afirmativa**

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

São Paulo

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

2009
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Rozangela da Piedade Leite

**O processo de formação de identidade de estudantes
negros que ingressaram no ensino superior pelo
sistema de cotas do ProUni:
a questão da ação afirmativa**

Dissertação apresentada a Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof. Doutor Antônio da Costa Ciampa.

São Paulo

Banca Examinadora

Prof. Dr. Antônio da Costa Ciampa (PUC-SP)
Orientador

Prof. Dr^o. Paulo Vinícius Baptista da Silva (UFPR)

Prof. Dr. Josildeth Gomes Consorte (PUC-SP)

Prof. Dr. Sandra da Mata Azeredo
(suplente)

Prof. Dr. Salvador Meireles Sandoval
(suplente)

Ao meu pai Silvério Leite e à minha sobrinha Eduarda (em memória)

À minha mãe Efigênia Leite,

À minhas irmãs Dôra, Ângela e Alexandra

À meus irmãos, Marcelo, Orlando e Fernando

Às minhas sobrinhas Mariana, Sara e Ludmila

Aos meus sobrinhos, Marlon e Guilherme.

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Antônio da Costa Ciampa pela confiança, companheirismo, paciência e respeito para comigo durante a orientação deste trabalho.

Ao prof. Paulo Vinícius e a prof^a. Jolsildeth pela sua disponibilidade em participar da qualificação, dando preciosas orientações que me potencializaram reelaborar melhor o trabalho para levar a frente à defesa desta dissertação.

Aos colegas do Núcleo de Identidade por também fazerem parte de meus movimentos de metamorfose.

À prof^a Fúlvia Rosemberg pela suas sugestões de leituras, de banca e orientação e apoio para desenvolver meu trabalho de pesquisa durante a dissertação, sobretudo, por sua preciosa contribuição em disponibilizar um rico material bibliográfico relacionado às questões raciais, o que me favoreceu ter uma visão mais crítica a cerca das relações raciais no Brasil. Fúlvia muito obrigada!

À prof^a Sandra Azeredo por sua preocupação e carinho para comigo durante a minha pesquisa e por seus emails instigantes relacionados à minha pesquisa.

Aos estudantes homens e mulheres que participaram da pesquisa que me emprestando suas histórias para compreender melhor a realidade dos negros/as na Educação Superior.

Aos professores da PUC/MG e funcionários que de alguma maneira me apoiaram na realização deste trabalho.

Ao professor Rubens que primeiro reconheceu em mim a potencialidade de me tornar uma pesquisadora, motivando-me e orientando-me nos primeiros passos de uma pesquisa acadêmica e, é claro, por sua amizade.

Wande, mesmo que a palavra “obrigada” signifique tanto, ela jamais expressará por inteiro o que gostaria de lhe dizer, sua presença amiga, companheira, terapêutica, intelectual foram enriquecedoras durante a minha trajetória em São Paulo, posso dizer que há ‘fatos’ que farão parte que nossa ‘memória portátil’ de história de vida, para sempre.

A Mariana e Marlon que me auxiliaram na pesquisa e já tomaram conhecimento do árduo trabalho que se percorre para construir uma pesquisa científica.

A família Leite, todo apoio emocional, carinho e atenção de longe e de perto durante todo o meu mestrado.

À Elcimar e Viviane, mulheres negras, corajosas e emancipadoras, às quais admiro muito. Queridas, suas companhias, amizade, generosa solidariedade e paciência foram muito importantes para mim e me fizeram perceber a importância

de acreditar sempre. Duquesa querida, eu não tenho dúvidas que você me auxiliou o tempo todo.

À Célia Regina, por nossos encontros e desencontros e todo que compartilhamos que contribuiu para nos fortalecer em São Paulo..

Ao Programa Internacional de Bolsas de Pós Graduação da Fundação Ford (programa de Ação Afirmativa), pela concessão da bolsa e pelo cuidadoso acompanhamento da equipe do Programa nessa trajetória e por acreditarem no meu potencial para elaboração desta pesquisa.

À professora Nilma e ao professor Luis Alberto, pela acolhida e orientação durante o meu período de estadia na Faculdade de Educação da (FAE) na Universidade Federal de Minas Gerais UFMG.

Aos estudantes do programa de Ações Afirmativas, especialmente, Andréa ,pela sua contribuição na pesquisa com a transcrição das entrevistas.

À Carla Messias, por suas valiosas sugestões para o meu trabalho, leitura e correção do meu texto, sobretudo, por sua sensibilidade e generosidade nesse processo final.

A tantos/as outros e outras que fazem parte desse trabalho, a minha imensurável gratidão.

RESUMO

Diante do atual debate para implantação das Ações Afirmativas, com cotas raciais, para o acesso ao ensino superior no Brasil, surge o Prouni, uma política de inclusão social para ensino superior que tem sido alvo de muitas críticas por envolver muitas polêmicas e interesses de organismos internacionais, voltados para uma lógica de interesse de mercado. Nesse sentido, esse modelo de inserção desvia o foco da atenção para cotas raciais em universidades públicas e direciona o interesse dos estudantes para as instituições particulares. Desse modo, esta pesquisa procura compreender como o estudante negro, que ingressou pela Ação Afirmativa no Programa Universidade Para Todos – Prouni-, constrói sua identidade. Neste trabalho, adota-se uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando como método a *História de Vida*, no intuito de compreender melhor a realidade objetiva e subjetiva desse estudante negro, com vista a identificar em que medida essa proposta contribui para sua formação identitária racial, tendo como *lócus* de pesquisa a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas). Esta pesquisa revela que a obtenção de bolsa não é garantia de conclusão de um curso universitário para os estudantes cotistas, visto que, a política de permanência oferecida pelo programa não os favorece, assim como o próprio modelo de ação afirmativa apresenta certas ambiguidades e polêmicas que influenciam na compreensão da realidade desses alunos. A ausência de iniciativas que promovam o reconhecimento do estudante cotista nessa instituição não contribui para o seu processo identitário racial e, conseqüentemente, para a sua compreensão do sentido político das Ações Afirmativas no Brasil.

Palavras-chave: Identidade negra, ação afirmativas, cotas e ProUni.

ABSTRACT

Much debate over implementing Affirmative Actions has been around along with racial quotas offering minorities access to college education in Brazil. There is the ProUni, which is a social inclusion policy that has been the target of much criticism for it involves many international interests as well as controversial discussions that are leaning towards a logical market interest. In this sense, this model of college admission draws the attention from racial quotas at public universities and leads students' interests towards private institutions. Thus, this research aims at understanding how the student, who has entered the Programa Universidade Para Todos – the ProUni, builds his identity. The methodological approach is qualitative, using the research method of life story telling. The aim is to better understand this black student's objective and subjective reality in order to identify to what extent this proposal contributes to his racial identity formation. The research was carried at Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas) and it unfolds the fact that getting a government scholarship does not mean that students who participate in the quota system will finish their college graduation course, since the policy of continuation offered by the program is not for them. As well, the Affirmative Action model has certain ambiguities and controversies that interfere in the comprehension of these students realities. The lack of initiatives that can foster the quota students to be recognized in such institution does not contribute to their racial identity process, and thus, nor to their own understanding of the political meaning of Affirmative Actions in Brazil.

Key words: Black identity, affirmative actions, quotas ant ProUni.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. Identidade negra no contexto das relações raciais brasileira.	22
1.1 Trabalhando com o conceito de identidade na Psicologia Social.....	22
1.2 Identidade negra: algumas concepções.....	25
1.3 Relações raciais: suas implicações para a formação de identidade.....	31
1.4 Classificação racial: seus impactos para políticas de cotas.....	41
1.5 Identidade social: representação do que é ser negro e branco.....	52
CAPITULO 2. Identidade negra: por uma política de emancipação	57
2.1 Política de identidade.....	57
2.2 O negro na educação: impactos de um tratamento desigual.....	60
2.3 Ações Afirmativas em debate.....	68
CAPÍTULO 3. Prouni: política de ações afirmativas ou apenas uma política de acesso?	78
3.1 O prouni e a reforma do ensino superior: algumas críticas.....	78
3.2 A realidade dos estudantes bolsistas.....	86
3.3 cotas nas universidades: em busca de emancipação.....	89
3.4 Identidade negra e reconhecimento.....	101
CAPITULO 4. Percurso metodológico da pesquisa	107
4.1 História de vida.....	107
4.2 O universo da pesquisa.....	109

CAPÍTULO 5. Dialogando com o sujeito da pesquisa.....	115
5.1 Síntese da história de vida.....	115
5.2 O sujeito que fala.....	115
5.3 Trajetória anterior à sua entrada no curso superior.....	119
5.4 O Prouni como um meio acesso.....	121
5.5 Motivações para optar pelas cotas.....	124
5.6 A visão da política de Ações Afirmativas.....	125
5.7 Auto-identificação de raça/cor no Prouni.....	128
5.8 Enfretamentos para se manter no curso superior.....	132
5.9 Experiência como bolsista cotista na Universidade.....	136
5.10 Projeto de vida: ser feliz.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146
ANEXOS.....	154
Anexo A: Mapa da Ações Afirmativas.....	155
Anexo B: Carta aberta dos estudantes bolsistas do Prouni.....	161
Anexo C: Lei 11.096.....	168
Anexo D: Número de bolsas segundo a UF no Prouni.....	177

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o processo de formação da identidade negra¹ dentro de um contexto de desigualdade racial, sobretudo, relacionada ao acesso ao ensino superior, no quadro da política de Ações Afirmativas implantada recentemente na sociedade brasileira. Essa política é uma medida de combate à exclusão e à desigualdade direcionada a grupos que historicamente foram discriminados na sociedade brasileira. O objetivo dessa política é promover a inserção desses grupos discriminados em espaços pouco representados socialmente por eles e oferecer o suporte necessário para a sua permanência. Um dos focos dessa proposta é a existência de vagas para negros e indígenas nos cursos de universidades públicas. Entretanto, as discussões atuais têm, em parte, desviado esse enfoque para a reserva de 20% das vagas para estudantes de escolas públicas e/ou auto-declarados negros.

Diante do debate relacionado à urgência de uma reforma universitária no país, em 2004, o governo implantou o Programa *Universidade Para Todos – Prouni*, uma política social para o acesso ao ensino superior, que inclui uma reserva² de vagas, dentro de uma política de Ação Afirmativa, para estudantes auto-declarados negros e indígenas. Esse programa, entretanto, tem recebido críticas devido ao fato de ter sido criado em meio a um contexto de interesses políticos e de políticas neoliberais. Essa crítica ocorre, sobretudo, por ele oferecer renúncias fiscais às instituições privadas, desviando com isso recursos que poderiam ser utilizados em universidades públicas.

Apesar de inúmeros estudos que produziram e produzem conhecimento em torno do tema das Ações Afirmativas e da reforma do ensino superior, em seus diferentes enfoques, ainda evidencia-se a ausência de pesquisas que possam trazer à tona as experiências empíricas dos principais atores desse debate, os estudantes, de modo especial, os negros.

No campo da psicologia, estudos relacionados às relações raciais e à reforma atual do ensino superior no contexto das Ações Afirmativas no Brasil,

¹ Neste estudo utilizo o termo negro/a para referir ao grupo de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas nas pesquisas do IBGE.

² Segundo a Unidade de Federação UF, ou seja, a proporção de pessoas que se autodeclararam negros (pretos e pardos) de cada Estado.

ainda são incipientes. De acordo com estudo de Munanga³ (2000), não foram encontrados mais de 50 trabalhos na área da Psicologia, relacionados às questões raciais nos últimos 100 anos. Para essa pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico, no site da Capes, mais especificamente, no banco de teses e dissertações, com a finalidade de verificar os trabalhos voltados para o Prouni e para o tema das Ações Afirmativas, entre os anos de 2005 a 2009. Como resultado desse levantamento foi encontrado 29 trabalhos em diferentes áreas do conhecimento. Os temas e os resumos desses trabalhos em sua maioria estão relacionados à privatização da Educação Superior. Em relação ao tema das Ações Afirmativas, foram encontrados cinco trabalhos, os resumos quase sempre voltados à comparação de estudantes brancos e negros quanto ao rendimento escolar. Apenas um trabalho na área da Teologia direcionou para o tema da identidade negra, apontando como resultado a questão de que os estudantes negros têm percepções diversas sobre sua identidade étnico-racial. Na área de Psicologia⁴ não foi encontrado nenhum trabalho. O que confirma mais uma vez, como esta área de conhecimento se faz ausente em temas tão emergentes na sociedade brasileira.

A teoria que orienta o tema deste trabalho se baseia na concepção de identidade como um processo de metamorfose, conforme se verifica na obra *A estória do Severino e a história de Severina: ensaios de psicologia social*. Essa concepção permite compreender como os estudantes negros, que ingressaram no Prouni e que optaram pela reserva de vagas raciais, no sistema de cotas, constroem sua identidade.

O interesse pelos processos identitários raciais, tema desta dissertação, surgiu antes mesmo de minha⁵ entrada na graduação. Neste sentido, é pertinente me localizar no contexto da produção dessa pesquisa no intuito de esclarecer ao leitor o lugar de onde falo. Venho de uma família negra, tradicionalmente mineira. E como tal, segue os valores religiosos cristãos católicos que constituíram parte

³ Cf. Entrevista com Kambegel Munanga. "Qual é a explicação dessa ausência e desse silêncio". *Psicologia & Sociedade*; 12(1/2) 5-17. Jan./Dez. 2000.

⁴ Destes, 25 dissertações e 4 teses. Das teses encontradas: 1 Serviço Social, 3 na Educação. Já às dissertações foram: 16 na área da Educação, 3 na Administração, 2 no Direito, 2 no Serviço Social, 1 na Engenharia de Produção, 1 na Teologia. Relacionados ao tema das ações afirmativas foram encontradas 5 dissertações nas seguintes áreas: 1 na Administração, 1 no Direito, 1 na Educação, 1 no Serviço Social, 1 na teologia.

⁵ Optei por utilizar a primeira pessoa do singular apenas na introdução devido ao fato de, nesta parte, eu trazer relatos pessoais. Nos demais capítulos utilizarei a primeira pessoa do plural.

de minha educação. Esses valores fizeram com que eu me envolvesse em grupo de jovens, teatro e lideranças de grupos ligados à Igreja Católica. O fato de meus pais fazerem parte do grupo de primeiros moradores de um bairro de periferia da cidade de Belo Horizonte, sobretudo, referindo-se a família paterna, formou-se uma comunidade da família Leite, nosso sobrenome. Essa comunidade foi se formando dessa maneira devido ao fato de muitos tios e tias também construírem suas casas no mesmo bairro e muito próximas umas das outras. Neste sentido, se configurou uma relação de proximidade entre os irmãos, mas também de conflito como em qualquer relação familiar.

O fato de não ter muitas relações inter-raciais na família permitiu que eu e meus primos crescêssemos no meio de familiares negros, o que favoreceu positivamente nosso processo identitário racial durante a fase de nosso desenvolvimento. O fato de estudarmos na mesma escola, fazendo parte do mesmo grupo de amigos, nos favoreceu no enfrentamento das experiências com a discriminação racial na infância. Outro fator que considero importante no processo de socialização meu e de minha família foi o fato de meu pai realizar romarias todo ano e a família ser conhecida como festeira por realizar muitas comemorações religiosas. Desse modo, a nossa relação com as pessoas brancas do bairro, sempre foi cordial e de amizade, como uma boa família mineira. Todo esse processo de socialização foi muito importante na formação de minha identidade.

Contudo, em minha primeira experiência de emancipação pessoal, que ocorreu quando fui morar em Curitiba em 1992, deparei-me, pela primeira vez, com o impacto da desigualdade racial. Ao ingressar-me em uma escola pública daquela região, com a finalidade de cursar o segundo ano do curso de Magistério, senti-me uma estrangeira em meu próprio país, pois eu era a única aluna negra em uma turma de 37 mulheres. Sem o apoio racial de minha família, me vi sozinha para administrar esse impacto racial. Acredito que esse foi o primeiro dispositivo a me fazer interessar pelo tema da identidade negra. Na ocasião, fui reprovada por um professor de Química, de descendência alemã e até hoje não sei o motivo real de tal acontecimento, visto que não tive acesso à nota e muito menos à prova. Muitos me disseram que foi um ato de racismo, pois não viam

motivo algum para o fato ocorrido. Eu, já nas primeiras aulas, percebi minha dificuldade com a disciplina e, talvez por ingenuidade ou por não conhecer o funcionamento cultural da cidade, da escola e do professor, dirigi-me a ele após uma aula, com a finalidade de expor minha dificuldade e solicitar orientação para superá-la. Sua reação surpreendeu-me. Ele, sentindo-se ofendido com minha colocação, alegou ser esse um problema unicamente meu. Dessa maneira, segui estudando muito para acompanhar o conteúdo, mas mesmo assim, não consegui ser aprovada. A coordenação do curso, na ocasião, se mostrou surpresa com o resultado, visto que em todas as outras disciplinas minhas notas eram altas. Na época eu não tinha maturidade para compreender que se tratava de um poder racial, ou seja, um racismo institucional. No ano seguinte, para minha surpresa, ele foi meu professor novamente. O que causou certa preocupação entre alguns professores sensíveis à minha situação, fazendo com que eles sugerissem minha transferência para outra escola. Eu, no entanto, não o fiz por vários motivos, entre eles, o fato de essa ser uma das escolas mais conceituadas no curso de magistério. Talvez tenha sido o primeiro ato político e afirmativo de minha identidade negra, ser aluna desse professor por todo um ano letivo, mesmo sabendo que minha simples presença lhe causava certo desconforto.

Ao retornar para Belo horizonte, trabalhei, por um período superior a dez anos, em projetos e instituições sociais e públicas que atendiam sujeitos negros em sua maioria. Nesse trabalho, eu percebia como as experiências cotidianas desse público ligadas às questões raciais, não eram reconhecidas ou consideradas relevantes em alguns dos projetos, o que me provocava certo incômodo que foi se fortalecendo e amadurecendo por intermédio de algumas experiências, as quais têm me encorajado a conhecer e enfrentar temas difíceis, mas importantes no campo do conhecimento na área da Psicologia Social.

Na sequência, participei de um projeto de cursinho pré-vestibular, para alunos negros e de baixa-renda, do grupo “Agentes de Pastoral Negros (APNs)”, em Belo Horizonte, o que me levou também a organizar e coordenar a criação de um cursinho pré-vestibular para jovens de baixa-renda e negros. Nessas atividades, pude perceber que as dificuldades com as quais os jovens negros se deparavam em sua trajetória de vida, muitas vezes, os impediam de conseguir

ingressar no curso superior. Daqueles que conseguiram se inserir no curso superior, poucos conseguiram concluí-lo. Essa situação me fez levantar algumas indagações: além dos aspectos motivacionais, o que diferenciaria a história de vida daqueles que conseguiram concluir esse projeto pessoal dos jovens que não o conseguiram? Quais seriam as estratégias criadas por esses jovens para obterem êxito em sua trajetória educacional?

Em 2000, ingressei no curso de Psicologia da PUC-Minas⁶. Para minha surpresa, deparei-me com um estranho silêncio teórico e metodológico em relação ao tema *identidade negra brasileira*. Outra surpresa foi deparar-me apenas com um único professor negro que, na ocasião, lecionava *Psicologia Comunitária* para um público majoritariamente feminino e branco. O contato com esse professor foi decisivo para a minha trajetória como pesquisadora nas questões raciais. Fui incentivada por ele a desenvolver projeto de Iniciação Científica⁷ para compreender a ausência do tema na formação do psicólogo. Concorri, em 2004, a uma bolsa de estudos com um projeto tendo o seguinte tema: “O tornar-se negro: um estudo com os alunos negros da PUC-Minas”. Fui uma das contempladas na seleção de bolsas, durante a qual pude discutir raça⁸, etnia e gênero como elementos fundamentais na construção da identidade racial, vinculados a diferentes processos de socialização, trajetória e experiências.

Durante o período da graduação, fui membro, desde a sua criação em 2001, do Grupo de Estudos Afro-brasileiros (GEAB) no campus do Coração Eucarístico da PUC/Minas e fomentei a criação de um núcleo na unidade de São Gabriel da mesma universidade, da qual era aluna. Esse espaço criado na universidade, com a participação de professores e alunos tanto negros quanto brancos de diferentes áreas do conhecimento, tinha como objetivo estudar e discutir as diferentes teorias relacionadas à questão racial e, por meio de eventos, sensibilizar a comunidade acadêmica para a importância do tema. Além disso, esse espaço contribuiu para o fortalecimento de um grupo de estudantes que,

⁶ É importante ressaltar que só consegui concluir o curso graças a uma bolsa concedida, na ocasião, pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-Minas) a alunos de baixa renda. Obtive, ainda, um apoio do Instituto Marista de Solidariedade (IMS).

⁷ Essa pesquisa foi realizada em 2004-2005, na Universidade Católica de Minas Gerais, campus São Gabriel. Tal investigação resultou em dados qualitativos, obtidos por entrevistas com estudantes de Psicologia, e quantitativos, mediante a aplicação de 599 questionários com estudantes do 5º dos diferentes cursos dessa unidade.

⁸ O conceito de raça será trabalhado no primeiro capítulo deste trabalho.

posteriormente, passou a priorizar em seus estudos e pesquisas essa questão. A contribuição de diferentes professores e pesquisadores nos fez perceber a necessidade e a importância da ampliação de estudos relacionados ao tema das relações raciais nas diferentes áreas do conhecimento científico.

No final de 2004, quando estava para concluir a graduação, ainda como bolsista da instituição, percebi que o sistema para obtenção de bolsa estava se modificando: as bolsas só seriam oferecidas aos alunos aprovados no ENEM e inscritos no Prouni que tem a proposta de oferecer bolsas de estudos para alunos de baixa-renda, provenientes de escolas públicas ou que tenham realizado seu estudo fundamental com bolsas em escolas particulares. Tal mudança, pouco conhecida e divulgada, causou certo repúdio em alguns alunos que, na ocasião, concorriam à bolsa interna competindo com os alunos inseridos na nova proposta do Prouni na instituição. Essa situação me fez indagar como os novos estudantes, sobretudo os negros, enfrentariam esse processo. No momento, ainda não tinha conhecimento da inclusão do sistema de Ações Afirmativas, com cotas para negros e indígenas no programa.

Já como profissional formada, atuei como psicóloga na equipe do Núcleo de Apoio a Família no Centro de Referência Social - NAF/CRAS- São José, um programa Federal na cidade de Belo Horizonte. Programa criado para atender famílias que vivem em áreas de maior risco social e, conseqüentemente, sujeitas a situações de vulnerabilidade social. Nessa trajetória pude constatar o modo como os jovens negros, que eram atendidos nas atividades oferecidas pelo programa, relatavam seus dilemas e sofrimentos em relação ao tema das relações raciais em suas realidades cotidianas e na educação. Por meio de seus relatos era possível perceber o quanto eram discriminados por sua condição negra que, em muitos casos, os impossibilitava de serem encaminhados para o mercado de trabalho e de como isso lhes causava angústias e sofrimentos. Tais contextos e experiências contribuíram decisivamente para o meu interesse pelo tema no mestrado.

Com o intuito de continuar a pesquisa sobre identidade negra, com enfoque na Psicologia, resolvi concorrer a uma bolsa de Pós-Graduação da Fundação Ford em 2006. Fiquei entre os 75 semifinalistas do Brasil, os quais

concorreriam a 40 bolsas oferecidas naquele ano. Receber a carta com o meu nome entre os 40 finalistas foi à confirmação de que teria a oportunidade concreta de prosseguir meus estudos na pós-graduação.

Durante o processo de orientação para entrada na pós-graduação, fui incentivada a fazer o mestrado em Educação, pelos desafios que encontraria no campo da Psicologia. Resolvi correr o risco e acreditar que seria possível discutir esse tema no campo da Psicologia, pois eu já sabia que os estudos e pesquisas que consideram as dimensões de raça e etnia, privilegiando a juventude na educação superior, eram escassos nessa área de conhecimento.

No primeiro encontro de orientação para o período de preparação para o ingresso no mestrado, senti na pele a falta de reconhecimento do negro no seu processo educacional. Ao me dirigir à residência da professora, em um bairro da zona sul da cidade de Belo Horizonte, fui identificada como empregada doméstica, sendo orientada a subir pelo elevador de serviço. O zelador não teve dúvidas que esta só poderia ser a minha única função ali. Fui barrada pelo profissional responsável ao insistir em subir pelo elevador social. Ao questioná-lo por sua atitude, dizer-lhe que não estava prestando meus serviços a nenhum morador do prédio e afirmar que iria comunicar tal fato a professora, fui classificada, por ele, como louca, “barraqueira” e que só queria arrumar confusão. Essa experiência só reafirmou o meu sentimento de como o racismo e o preconceito nas relações cotidianas tentam desautorizar os negros e fazê-los se sentirem desprestigiados socialmente. Mesmo assim, continuei meu processo de metamorfose superando os desafios.

A Psicologia Social foi, então, o caminho encontrado para minhas inquietações. A escolha por essa área do conhecimento trouxe-me ao Núcleo de Identidade da PUC-SP, coordenado pelo professor Dr^o. Antônio da Costa Ciampa, orientador desta pesquisa, referência no campo de estudos de identidade.

Para ampliar minha compreensão em relação às discussões e teorias raciais no âmbito da Educação, realizei estudos, por meio de uma bolsa sanduíche, na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, com a

Professora Dra. Nilma Gomes⁹, da Faculdade de Educação. Participei de duas disciplinas ministradas por ela: uma no mestrado intitulada de *Educação desigualdade e diversidade: teoria política e prática* e outra lecionada na graduação *Educação e Diversidade Étnico-Racial*. Na ocasião, tive a oportunidade de conviver com estudantes negros que faziam parte do programa de Ações Afirmativas. Essas experiências me fizeram perceber que apesar das mudanças que já vêm ocorrendo no campo da Educação e apesar da vasta literatura e trabalhos relacionados ao tema das relações raciais nesta área de conhecimento, não deixa de ser um desafio a ser enfrentado na academia e na formação dos futuros profissionais da Educação. Tal percepção só faz confirmar a necessidade de uma maior ampliação da temática, em outras áreas de conhecimento.

O trabalho do psiquiatra negro, francês Frantz Fanon, ainda que tenha sido escrito dentre as décadas de 40 e 50, analisa o comportamento europeu em relação ao negro antilhano, de forma ainda contemporânea, ao indicar como a violência do racismo se configura na linguagem do colonizador e nas experiências advindas das relações inter-raciais na relação entre negros e brancos o conhecimento como uma luta pela liberdade e pela existência negra. O autor, ao tecer críticas as teorias psicanalíticas, como ela privilegiou um grupo racial específico, e deixou a população negra de fora de sua análise. Neste sentido, para ele, a luta antirracista não deve dar-se apenas no âmbito das interações sociais, mas abranger também a razão e trabalho pioneiro de Neusa Souza com um viés psicanalítico, também aponta uma análise do sofrimento psíquico de negros que ascendem socialmente. Esses autores e outros que serão citados ao longo do trabalho relatam experiências singulares da subjetividade do negro, subsidiando as discussões desta pesquisa.

Diante do baixo índice de estudos e pesquisa, sobretudo, na área da Psicologia no Brasil relacionado à população negra, certamente, encontraria desafios em meu percurso. Entre eles: pesquisar um tema em uma área em que há ausência de estudos teóricos e metodológicos; estabelecer um entrelaçamento

⁹ Professora e pesquisadora, ela é referência nos estudos étnico-raciais, na área da Educação. Coordena o *Programa de Ações Afirmativas na UFMG*, o qual tem como proposta receber estudantes negros, oferecendo e incentivando a participação em atividades que contribuam em sua trajetória acadêmica, além de promover debates e discussões sobre a questão racial.

entre teorias psicológicas, antropológicas e Sociológicas que estão relacionadas as teorias raciais; estudar o Prouni, um programa novo desenvolvido pelo governo federal. Além desses desafios, o fato do Prouni ser apontado como uma política social voltada para estudantes de escolas públicas, reforça o discurso de que a desigualdade é apenas sócio-econômica e desconsidera que também a dimensão racial é parte deste contexto social, o que fez-me indagar e pesquisar se, por ser um programa específico para jovens de baixa-renda, de fato haveria mais chances para jovens negros ingressarem e concluírem um curso superior.

Nesse sentido, para a elaboração deste estudo, posso dizer que resgatei diferentes momentos de metamorfose, personagens e papéis ao longo de minha trajetória pessoal, escolar, profissional, bem como a relação com o saber e o meu próprio processo de formação de identidade negra. Fala-se aqui, portanto, de muitas mulheres: a mestranda, a educadora, a bolsista, a pesquisadora, a negra dentre tantas outras personagens, que compõem meu processo de identidade.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender em que medida a proposta de Ação Afirmativa, incluída na proposta política do governo, tem favorecido no processo identitário racial de jovens negros e como ela se insere nas discussões e debates sobre sua implantação no Brasil, em comparação com as iniciativas que vem sendo realizadas em universidades públicas. A metodologia utilizada é qualitativa baseando-se na história de vida de estudantes negros que optaram em ingressar no Prouni pelo sistema de cotas. Foram realizadas nove entrevistas. Dessas entrevistas apenas uma foi escolhida, a título de exemplo que apresenta aspectos do tema desenvolvido nesta pesquisa, para ser analisada em profundidade. À medida que ainda há poucos trabalhos relacionados às experiências empíricas dos estudantes negros, considero importante também ouvir e problematizar os atores principais desse debate político. Assim busco responder as seguintes questões: como estes estudantes se reconhecem e/ou são reconhecidos neste contexto? Como se sentem? Como são reconhecidos por essas instituições e pelo governo?

Na tentativa de responder a essas questões, a dissertação foi organizada em cinco capítulos. No primeiro, apresento e discuto o conceito de identidade na Psicologia Social, para isso, trago autores que privilegiaram a identidade negra em

seus estudos e proponho uma breve revisão da história dos estudos raciais no Brasil. Nessa direção, apresento o contexto da classificação racial, tema que faz parte da complexa realidade que envolve o estudante negro que ingressou no ensino superior por meio do sistema de cotas raciais do Prouni. E, por fim, discuto como se dá a representação social do ser negro e branco, mostrando como essa representação favorece na formação de uma identidade.

No segundo capítulo, indico os efeitos de uma política de identidade na mobilização dos grupos, com o objetivo de destacar as ações e organizações políticas que foram desenvolvidas por militantes e movimentos negros para o enfrentamento da desigualdade racial. Tendo em vista o tema deste trabalho, apresento como as práticas discriminatórias discursivas institucionais colocaram o negro em situação de desigualdade educacional, o que justifica a necessidade de uma Política de Igualdade. Após esta descrição, apresento o contexto das Ações Afirmativas no Brasil e as mudanças que elas vêm promovendo em alguns setores da sociedade brasileira.

No terceiro, detenho-me no que é o Prouni, explicitando sua proposta, o contexto em que surgiu, assim como discuto algumas das críticas de que tem sido alvo. Para discutir a política de cotas desse programa, apresento como esse tema tem sido trabalhado e discutido nas universidades públicas e particulares. O objetivo é mostrar como essa proposta favorece a formação identitária negra do estudante cotista dentro das instituições particulares. Na sequência, discuto o conceito de reconhecimento para subsidiar o objetivo das Ações Afirmativas com cotas raciais nas universidades.

No quarto capítulo, descrevo a metodologia adotada no trabalho e o percurso realizado na pesquisa de campo para melhor compreensão do problema estudado.

No quinto, apresento a análise de uma entrevista realizada com um estudante bolsista negro que ingressou pelo sistema de cotas do Prouni. O foco dado refere-se aos movimentos de metamorfose e de emancipação realizados por este jovem para se inserir no ensino superior e, em que medida, a política de cotas desse programa favoreceu à sua formação identidade negra.

Para finalizar, aponto as minhas considerações finais procurando responder as indagações que foram levantadas no início deste trabalho, com a expectativa de que essas reflexões possam contribuir para futuros trabalhos que poderão vir a ser desenvolvidos em relação ao tema das relações raciais e acesso ao ensino superior no Brasil.

CAPÍTULO 1. Identidade negra no contexto das relações raciais brasileira

A questão da identidade deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é sobretudo uma questão social, uma questão política.

(CIAMPA, 2007)

1.1 Trabalhando com o conceito de identidade na Psicologia Social

Atualmente o conceito de identidade tem sido abordado em muitos trabalhos e temas de pesquisas acadêmicas. Fala-se em: identidade do adolescente, identidade da mulher, identidade do homem, identidade do idoso, identidade do trabalhador, identidade do jogador, identidade do drogado, entre tantos outros. Esses temas quase sempre levantam questões de desigualdade, sejam nas práticas discursivas, sociais, históricas ou nas questões institucionais. Diante desse fato, a proposta deste capítulo é apresentar alguns estudos sobre identidade que nos auxiliará na melhor compreensão da identidade do estudante negro em uma política de desigualdade racial no campo educacional, sobretudo para o acesso ao ensino superior.

A identidade negra será discutida com base nas concepções de Ciampa (2007) que apresenta um modo de compreender o tema da identidade, em seu livro *A estória de Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. Nessa obra, o autor nos apresenta a trajetória de Severina, personagem real de uma história verídica, mostrando como as práticas discursivas, sociais, históricas e institucionais impactaram seu processo de formação de identidade. Por meio dessa personagem, o autor aponta movimentos de superação, transformação e reposição em busca de emancipação, uma *identidade como metamorfose*.

Para Ciampa (2007), a identidade como metamorfose pode ser entendida como um processo que se dá empiricamente por meio de personagens que cada um vai construindo ao longo de sua trajetória. Para ele, ao ser filho, pai, professor, aluno, trabalhador, amigo ocupa-se posições sociais e ao se desempenhar esses papéis e tantos outros, encarna-se diferentes personagens que acabam

constituindo cada um. Ao nos apresentarmos em diferentes personagens, exercendo diferentes papéis e participando das redes de relações e representações a cada momento é impossível expressar a totalidade de nós mesmos. Mesmo que alguém fale e aja por si mesmo, sempre será representante de si num jogo complexo de relação e interação que o impede de conhecer um fundamento único de cada personagem que desempenha. Neste sentido, identidade é aqui entendida como um processo contínuo, portanto, inacabado e não totalizante.

De acordo com Ciampa (2007), a identidade seja individual ou coletiva, é sempre história de nossa metamorfose em busca de emancipação. O autor mostra a identidade como uma história e, como tal, sujeita a modificações e reposições, envolvendo sentidos inerentes à pessoa humana; para isso ele desenvolve dois conceitos: a *mesmice* e a *mesmidade*.

A *mesmice* seria a busca *consciente* ou *inconsciente* de estabilidade, uma identidade que, por vezes, torna-se uma compulsão à repetição de uma identidade que já foi posta, com uma aparência de não metamorfose, impedindo o sujeito de se emancipar, resultaria de um *fetichismo de personagem*, processo indicado pelo autor para explicar “a dificuldade do indivíduo atingir a condição de *ser-para-si*, criando o que chamamos de identidade mito, o mundo da *mesmice* (da não-mesmidade) e da má infinidade (a não superação das contradições)” (CIAMPA, 2007; p.146). Em suma, o sujeito se percebe como imutável na sua percepção do mundo e de si mesmo. Já a *mesmidade*, ao contrário, seria a superação de uma personagem vivida pelo indivíduo, podendo ser compreendida como a expressão do “outro” que também é ele, possibilitando novas formulações de projetos de identidade onde os conteúdos não estão previamente definidos, mas são produzidos no processo em que a identidade está sendo produzida. Neste movimento de mesmidade, o sujeito poderá formular projetos de sua identidade como uma tentativa de se tornar ele mesmo.

Nesse sentido, a identidade como metamorfose se articula entre a diferença e a igualdade (ou semelhança), um movimento dialético entre “a unidade da subjetividade e da objetividade, noções que estão diretamente ligadas ao conceito de *mesmice* e *mesmidade* que podem ou não serem movimento de metamorfose. Sem essa unidade, a subjetividade é desejo que não se concretiza, e

a objetividade é finalidade sem realização” (CIAMPA, 2007; p.145). Para o autor, a unidade objetiva e subjetiva que faz parte das relações sociais ultrapassa as questões científicas e individuais, ela é uma questão social e política que envolve o Estado, as instituições, as organizações das quais o sujeito faz parte. É nessa direção que adotamos o conceito de identidade, ou seja, um processo que se constrói influenciado por práticas discursivas, institucionais, políticas, ideológicas que contribuem ou não para a percepção e formação identitária do negro no ensino superior.

Outro autor que trouxe novas contribuições para Psicologia Social, relacionada ao tema da identidade foi Mead. Honneth (2003), ao recorrer à teoria de Mead (1980) para descrever o processo de socialização na teoria do reconhecimento, aponta que Mead avança na explicação psicológica ao dizer que essa não deve mais ser compreendida apenas na consciência individual, distinguindo assim a relação do *Me* (que representa a imagem que o outro tem de mim) e o *Eu* (a consciência que possui de si mesmo). Para o autor, Mead apresenta um novo saber relacionado ao significado da compreensão do *Self* para a interação humana e de como ela pode ser afetada e manifestada pelas práticas sociais.

Para explicar esse processo de formação identitária, Mead (1980) *apud* Honnet (2003) ilustra a relação da criança com os jogos infantis e aponta dois processos de interação que ocorrem com a criança. O primeiro mostra que, por meio de jogos de papéis (quando a criança imita o adulto) e na etapa do play (jogos infantis), a criança aprende primeiramente a se comunicar consigo mesma, isso se dá ao imitar algum personagem ou pessoa - um *outro* concreto-, para só depois reagir a sua própria ação concreta. No segundo momento, em uma situação de jogo com regras ou do (game), exigirá que a criança represente a si mesma e, simultaneamente, atenda a comportamentos e a expectativas dos outros companheiros no jogo, fazendo com que ela perceba o seu papel nesse contexto social. A diferença entre esses dois movimentos se dá nas expectativas ligadas a cada comportamento. Enquanto no primeiro é a pessoa concreta que servirá como referência, no segundo, serão os padrões sociais generalizados representados pelo grupo que lhe servirão de referência de padrões de comportamento e deverão ser incluídos na sua ação como uma espécie de normativa de controle. Será na

passagem do primeiro momento para o segundo, que a criança desenvolverá as normas sociais, ou seja, na relação com um “*outro generalizado*” (HONNET, 2003; p.136).

Na concepção de Honneth (2003), a proposta de identidade humana de Mead é construída na relação entre o “Eu” e o “Me”. É somente por meio dessa relação que o sujeito adquire consciência de si mesmo, ou seja, será na percepção construída da relação com outra pessoa que ele chegará à consciência de sua identidade. Para o autor, o *outro generalizado* de Mead propõe um conceito ético de identidade à medida que, na experiência coletiva, a criança reconhece e aprende o significado do direito, ao mesmo tempo em que se distingue do seu parceiro de interação e, reciprocamente, incorpora normas comunitárias, coletivas e sociais, respeitando o direito do outro. É nessa mesma perspectiva que Ciampa (2007) compreende o processo de identidade como metamorfose, acrescentando que será nesse jogo de relação social que o sujeito construirá ou não sua alterização (mudança significativa) no processo de formação de sua identidade.

As concepções de identidade na perspectiva da Psicologia Social apresentadas por Ciampa (2007) e Mead (1980) podem nos auxiliar na compreensão da formação de identidade negra. Eles apresentam um pensamento pragmático e psicossociológico para compreender o sujeito, portanto, rompem com uma visão individualista e isolacionista comumente utilizada pela Psicologia.

1.2 Identidade negra: algumas concepções

Como apresentado na introdução deste trabalho, a identidade negra ainda tem sido pouco problematizada no campo da Psicologia. Existe um silêncio curricular, teórico e prático do psicólogo brasileiro no que se refere às questões raciais na sociedade brasileira. Dessa forma, buscamos autores como Fanon (2008) que, mesmo fazendo uso de teorias psicanalíticas Fanon (2008), ao descrever o comportamento do negro antilhano, para tentar se integrar na cultura francesa, na década de 40 e 50, aponta como o racismo promoveu uma complexa relação dialética entre o branco e o negro. Apesar de seu trabalho tratar de um contexto cultural específico da colonização francesa, sua análise a respeito dos efeitos do racismo no comportamento do negro é significativa para o tema desta

pesquisa. Ao mesmo tempo em que esse autor recorre às teorias psicanalíticas para explicar quais são os sintomas neuróticos produzidos em negros e brancos na relação do negro, tanto com a linguagem do colonizador, quanto nas relações afetivas inter-raciais, faz críticas contundentes às teorias psicanalíticas por não ter dado conta explicar e inclui o comportamento do negro em sua análise.

Na visão de Fanon (2008), à medida que a psicanálise coloca a família como responsável pelos sintomas psíquicos, passando a imagem de autoridade, sobretudo, na figura paterna, ela se torna uma representação do próprio Estado. Neste sentido, a neurose que é vivida pelo adulto, na concepção de Freud para explicar a estrutura psíquica, não deixa de ser uma analogia com certos elementos infantis, vivenciados pela criança, que ocorrem nas constelações familiares, espaço em potencial para circunstâncias psíquicas, sobretudo, para crianças. Fanon ao descrever a relação dialética entre o europeu e o negro, faz uma comparação com o comportamento infantil. Na visão do autor, a criança europeia irá se deparar com os mesmos comportamentos, as mesmas leis, os mesmos princípios e os mesmos valores. Como um espelho que ela encontra na família, ela encontrará os mesmos caracteres do meio familiar projetado no meio social. Para Fanon (2008),

A autoridade do Estado é, para o indivíduo, a reprovação da autoridade familiar através da qual ele foi modelado desde a infância. O indivíduo assimila as autoridades encontradas posteriormente à autoridade paterna: ele percebe o presente em termos de passado. Como todos os outros comportamentos humanos, o comportamento diante da autoridade é aprendido. E é aprendido no seio de uma família que pode, do ponto de vista psicológico, ser identificada pela sua organização particular, isto é pela maneira com que a autoridade é distribuída e exercida (FANON, 2008; p.128-129).

Com esta afirmação Fanon (2008) critica as teorias psicanalíticas ao questionar o fato de elas não conseguirem explicar os traumas que se sucedem a cada dia nos países colonizados, pois para ele esses traumas não resultam de uma única cena traumática, mas fazem parte de toda uma cadeia de lembranças na concepção de Freud, já que para o modelo de normalidade para uma criança europeia é ter crescido em uma família normal¹⁰ que faz parte da projeção social,

¹⁰ A 'normalidade familiar branca' apontada por Fanon (2008) está ligada ao modelo de explicação que a psicanálise utiliza para descrever os comportamentos do europeu. O que pode ser um perigoso para explicar o comportamento das pessoas negras, que pode sua vez não encontrará o

no caso de “uma criança negra normal, que também cresce em uma família normal, ficará anormal a qualquer contato com o mundo branco” (FANON, 2008; p.129), uma vez que o negro deve assimilar os valores brancos, tido como modelo de padrões esperado a ser seguido.

Para Fanon (2008), o racismo força um grupo de pessoas a saírem da relação dialética entre *Eu* e o *Outro*. Nesse sentido, o sistema de dominação colonial e pós-colonial, que ficou engendrado na mente do negro, produziu uma relação que o autor denominou de *complexo de dependência*, fazendo o negro questionar sua própria humanidade.

Em outras palavras começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco me impõe a sofrer uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende seu seja um parasita no mundo, que é preciso que eu o acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco, “que sou uma besta fera que meu povo e eu somos um esterco ambulante, repugnantemente fornecedor de casa e algodão sedoso, que não tenho nada a fazer no mundo”. (FANON, 2008; p.94).

Na concepção do autor, a visão de progresso e cultura civilizada trazida pelo branco deveria ser apenas compreendida e assimilada pelas pessoas brancas. O negro, por sua vez, continuaria no seu papel social, o de não necessitar de adquirir nenhum ‘conhecimento’ aparente, uma vez que seu papel era apenas produzir. Pode-se dizer que existia uma idéia projetiva de uma relação dialética que Fanon denominou de *complexo de dependência* do colonizado, pois de um lado existe um grupo (negro) que obedece a um complexo de chefe constituído por pessoas brancas que deve ser acompanhada assimilada, revelando uma atitude que produz um *complexo de autoridade* no branco que foi normatizada sociológica e simbolicamente. Ainda estamos em um processo de construção política racial no Brasil, não se pode negar que a cor da pele ainda continua sendo um passaporte de privilégios para ascensão em diferentes situações nesta sociedade.

Na visão de Fanon (2008), esse processo se configurou em paternalismo colonial, forçando o negro a abolir toda a sua tradição, costumes e referência cultural. Baseando-se na concepção ontológica de Hegel “ser para-o-outro”, ele argumenta que em uma sociedade colonizada, o *Ser* para o negro foi negado, ele

mesmo modelo da constelação familiar negra na realidade social.

só passa a existir mediante o olhar de um *Outro*, o branco, trazendo conseqüências para sua estrutura psíquica.

Se ele encontra a tal ponto submerso pelo desejo de ser branco é que vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade causa dificuldades que ele é colocado em situação neurótica. Surge, então, a necessidade de uma ação conjunta sobre o indivíduo e sobre o grupo. Enquanto psicanalista, devo ajudar meu cliente a conscientizar seu inconsciente, a não mais tentar um embranquecimento alucinatório, mas sim a agir no sentido de uma mudança das estruturas sociais (FANON, 2008; p.95).

Suas formulações são pertinentes para a análise da identidade negra numa política de desigualdade racial. Foi sob o contexto de influências e de produção de práticas simbólicas e históricas que os negros foram impedidos de participar do ensino superior. Ao propor uma porta de saída coletiva e não uma análise do inconsciente individual, o que ele denominou de *catarse coletiva*¹¹, uma espécie de terapia coletiva, diferente do modelo de inconsciente individual proposto pelas teorias psicanalíticas. Para o autor, o inconsciente coletivo que foi construído em relação às pessoas negras é cultural, adquirido pelo modo como foi estruturado nas relações sociais, sendo mutável e dando-se por meio da conscientização individual e coletiva.

Também Souza (1983), ao analisar o depoimento de dez sujeitos negros em processo de ascensão social, encontrou o mesmo comportamento descrito nos estudos de Fanon. A autora revela os mesmos dilemas que são enfrentados pelos negros no mundo dos brancos, e de como isso representou no processo de formação de identidades de homens e mulheres negros/as ao ascenderem socialmente. Segundo a autora,

O negro que se empenha na ascensão social paga o preço do massacre mais ou menos dramático de identidade, afastado de seus valores originais, representados fundamentalmente por uma herança religiosa, o negro tomou o branco como modelo de identificação como única possibilidade de tornar-se gente. (SOUZA, 1983; p.18).

¹¹ Segundo a definição de Fanon, em toda sociedade ou em todo grupo social, existe ou deve existir, algum canal ou “uma porta de saída” através da qual as energias acumuladas sob forma de agressividade podem ser liberadas.

Para a autora – que utiliza o conceito de *ideal de ego branco*¹² -, o negro se afasta de seus referenciais ligados à diáspora de seu grupo de pertença. Ao fazer isso, ele lança mão de uma identidade calcada em emblemas brancos, na tentativa de ultrapassar os obstáculos advindos do fato de ter nascido negro, o que está ligado a uma imagem depreciativa de si mesmo. Na ascensão social, esses sujeitos se colocam em um conflito de identidade racial, sendo obrigados a negar o passado e o presente de sua historicidade negra, elegendo o branco como Ideal de Ego, engendrando-lhe uma ferida narcísica. O corpo sofre esse dilema, pois seus traços físicos e sua cor são disparadores da discriminação racial. Como nos diz um de seus entrevistados: “Eu sinto o problema racial como uma ferida que sinto todo o tempo. É um negócio que não cicatriza nunca”.

Sob essa perspectiva, Costa (1983) afirma que,

ser negro é ser violentado de forma constante, continua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarar e anular o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a recusar, negar e anular a presença de corpo negro [...], não é fácil imaginar o ciclo entrópico, a direção mortífera imprimida a este ideal. O negro, no desejo de embranquecer, deseja nada mais, nada menos, que a própria extinção. Seu projeto é o de, no futuro, deixar de existir; sua aspiração é a de não-ser ou não ter sido. (COSTA, 1983; p.104-107)

Isso se dá devido à

experiência de ser negro numa sociedade branca. De classe e ideologia dominantes brancas. Da estética e comportamentos brancos. Das exigências e expectativas brancas. Este olhar se detém, particularmente, sobre a experiência emocional do negro, que vivendo nessa sociedade, responde positivamente [...] implica na decisiva conquista de valores, status e prerrogativas brancos. (COSTA, 1983; p.4).

Para explicar o que ocorre com o negro, que se diferencia substancialmente do que ocorre com o branco, Costa descreve o sofrimento do corpo negro. Para esse psicanalista, a exigência de um modelo de estética criada e

¹² De acordo com o Dicionário de Psicanálise, o ideal de ego ou ego ideal se encontra na fase narcísica, forjado a partir do modelo do narcisismo infantil. Lagache sublinhou como identificação heróica (identificação com personagens excepcionais e prestigiosos), ou seja, a negação do outro que está em correlação com a afirmação de si mesmo. Para Lacan, o ego ideal é igualmente uma formação essencialmente narcísica que tem a sua origem na fase do espelho e que pertence ao registro do imaginário (LAPANCHE E PONTALIS, 2001, p, 139).

idealizada para atender as prerrogativas de uma sociedade branca traz consequências emocionais para os sujeitos negros. Assim, como Fanon (2008), Costa apresenta o perigo de um ideal de Ego branco, que anula não só a estética do negro, mas o seu próprio desejo, a sua existência. Pode-se dizer que foi o que ocorreu com o negro no ensino superior, a sua presença nessa fase do conhecimento foi historicamente ignorada e anulada na sociedade brasileira.

Ainda sob essa questão, Souza (1983) diz que no processo de ascensão do negro brasileiro está imbricado um mosaico de afetos em que os interesses, os valores, os modelos de identificação são a personalidade do branco. Para serem aceitos socialmente, os negros devem aspirar e corresponder às prerrogativas sociais do universo do branco.

Com outro enfoque teórico, Ferreira (2000), em seu estudo sobre identidade de um afrodescendente, baseando-se nos trabalhos de Cross (1991) e Helms(1993), teóricos americanos, identifica quatro estágios de construção de uma identidade: *submissão, impacto, luta e articulação*. O estágio compreendido como o de *submissão*, seria a aceitação do negro do ideal do ego branco e da inveja da brancura, ele aceita esse ideal de ego e nega a sua identificação de negro. O *impacto* seria as experiências oriundas do racismo que provocam algum tipo de revolta e, conseqüentemente, causam uma ação que o leva a engajar-se em algum tipo de militância ou movimento social. O terceiro estágio, o da *luta*, seria a militância propriamente dita e o de um mergulho nos valores identificatórios negros, levando-o a um engajamento político. O último, *articulação*, seria já um engajamento e diálogo com outras identidades. Nesse estágio, para Ferreira as pessoas não precisam se referenciar ao preconceito à medida que elas conseguem articular o seu senso de identidade negra no plano da ação e do compromisso enquanto pertencentes a um grupo. Ao descrever estes estágios, o autor deixa claro que eles não são fixos e nem devem ser confundidos como tipo de patologias psicológicas, mas devem ser entendidos como momentos ou atitudes que perpassam as fases de desenvolvimento de uma identidade negra e que fazem parte da particularidade de cada sujeito.

Passando por todos estes estágios, o sujeito sofrerá um deslocamento do racismo que foi internalizado, para um processo de uma identidade mais afirmada, é o que aponta os estudos Cross (1991) e Helms(1993) apud Ferreira (2000),

relacionados aos estudos sobre identidade afrodescendente. Cross(1991) *apud* Ferreira (2000), descreve alguns ajustamentos psicossociais importantes no estudo de identidade. O primeiro, *identidade pessoal*, refere-se às características genéricas, como os próprios sentimentos e atitudes em relação a si mesmo. O segundo, *a orientação do grupo de referência*, diz respeito aos valores, às ideologias e aos padrões comportamentais do grupo racial que orienta os referenciais do sujeito. E, o último, *a identidade racial*, trata da maneira como o sujeito se relaciona e articula com as matrizes culturais do seu grupo de referência.

No que diz respeito a essa temática, outra autora que trás contribuições para o tema neste trabalho é Gomes (2007). Ao analisar como o tema da diversidade étnico-racial é trabalhado no contexto educacional brasileiro, a autora ressalta que a identidade de negros brasileiros (pretos e pardos) não deve ser pensada apenas como uma oposição ao branco, mas como uma negociação que se dá no conflito e no diálogo, tanto com o branco como com outros grupos étnico-raciais. Para ela, nesse processo existe um jogo complexo de aproximação e distanciamento que envolve o trato social, histórico e político, e que está sendo construído na sociedade brasileira.

É nessa perspectiva apresentada por esses autores que o movimento negro no Brasil tem se mobilizado para enfrentar a negação de ser negro no imaginário social e expressar um *eu* que busca o reposicionamento de sua identidade negra emancipatória e uma identidade como metamorfose.

Desse modo, consideramos necessário, antes de continuar este percurso, compreender em que bases foram construídas as práticas discursivas, políticas, sociais e institucionais envolvendo as relações raciais na sociedade brasileira. Entende-se aqui a necessidade de investigar tais relações, entretanto, para atingir os objetivos deste trabalho, o enfoque será na população negra, além de que, em uma relação dialética o outro está sempre presente.

1.3 Relações raciais: suas implicações para a formação de identidade

Raça é um tema que tem fomentado o debate de uma proposta de políticas públicas com cotas raciais na Educação Superior. Neste trabalho, o termo raça será compreendido como uma categoria analítica, pautada na concepção de

Guimarães (2002) que defende que o conceito de raça, não deve ser compreendido com uma visão biológica, mas sim entendido como uma categoria analítica necessária e indispensável para compreender a realidade social. Segundo o autor, a raça nos oferece elementos que revelam a discriminação, além de ser também a única categoria possível de auto-identificação usada pelas pessoas. De acordo com Guimarães dois pressupostos foram construídos em relação à raça: 1) reconhecer que não existem raças biológicas. Assim, o significado de raça é social, construído com bases em interesses políticos e sociais, pautados no racismo. Desse modo, a utilização de raça tem função e sentido simbólicos, que influenciam a percepção social de sujeitos e grupos, interferindo nas práticas sociais das quais fazem parte. 2) A denúncia de que a idéia de raça, em diferentes formas de tropos, não é garantia para a não existência de não-racialismo e, portanto, não garante o anti-racismo e a existência de uma hierarquia inata entre os grupos humanos. (GUIMARÃES, 2002; p.53).

No Brasil a noção de raça nas práticas discursivas, institucionais e sociais está associada ao racismo e à discriminação racial com base na cor do sujeito. O uso da noção de *cor* no Brasil, concebida por Guimarães (2005), está na base da nação brasileira desde a independência do Estado Português ligado à construção de uma sociedade ou Estado Nacionalista. Com as bases colonialistas fortaleceu-se a importância do termo cor, pois a associação de cor com status social sempre foi um marcador. Para esse autor, ao contrário do discurso analítico utilizado no conceito de raça, no caso da cor, ela só pode ser considerada analítica no campo das artes (na pintura, na estética, na fotografia) e nativa no campo dos estudos de relações raciais ou das Ciências Sociais, usada para classificar pessoas nas diferentes sociedades (p.56).

A preferência do uso de cor para classificar e identificar as pessoas muito mais do que de raça, na sociedade brasileira, está ligada a um valor de status, diferentemente, do pensamento essencialista que ocorre nos Estados Unidos. Tal pensamento, que ocorreu nessa sociedade propiciou a formação de “grupos de cor” e não de raça. Diferente de outras realidades sociais, a “*cor*” no Brasil funciona como uma imagem figurada de raça e também de classe. (GUIMARÃES, 2003; TELLES, 2003).

Será nesta direção que o conceito de raça considerado como uma categoria política, com base nas características fenotípicas que permeiam as práticas discursivas, políticas, institucionais, ideológicas e sociais é compreendido como um dos principais fatores geradores de desigualdades.

Um dos desafios no combate ao racismo e à discriminação no Brasil pode ser encontrado nas teorias desenvolvidas no século XIX por intelectuais brasileiros baseados na idéia de uma *política de branqueamento*. Autores como Skidmore (1976) e Schwartz (1993) têm contribuído para análise da política de branqueamento da sociedade brasileira. Para Skidmore, teóricos, como por exemplo Sílvio Romero, acreditavam que a mescla das cores se transformaria ao longo do tempo, mas prevaleceria a branca como a raça do futuro.

Apesar da proibição da concepção biológica de raça, após a segunda Guerra Mundial com a derrota do nazismo, essa visão biológica continuou a hierarquizar os sujeitos. A raça branca foi apontada como modelo ideal e as outras raças (indígena e negra) que compunham a população miscigenada foram consideradas inferiores. Na visão de Skidmore, o personagem Jeca Tatu de Monteiro Lobato é um bom exemplo dessa hierarquização. Esse personagem, tido como ignorante, letárgico, supersticioso e inútil, colaborou para demarcar a imagem estereotipada do caboclo como símbolo da mestiçagem. A herança africana não foi incluída, uma vez que o caboclo era a união entre o um branco e um índio. Jeca Tatu, segundo o autor, estava preso a um determinismo depreciativo semelhante à linguagem racista das teorias anteriores (SKIDMORE, 1976). Ainda que não houvesse uma menção à herança africana, não foi o suficiente para que as pessoas denominadas como mestiças (mulatos e cafuzos) não fossem vítimas de racismo e tivessem suas identidades raciais estereotipadas socialmente.

Essa imagem estereotipada não foi encontrada apenas nas literaturas, ela também estava presente em outras práticas discursivas, institucionais e sociais, a exemplo dos jornais do século XIX pesquisados por Schwartz (1987), nos jornais de anúncio de emprego analisados por Damasceno (1992-95), em insultos raciais contra negros nas delegacias, apontados por Guimarães em 1998 (*apud* 2002),

nos livros didáticos de língua portuguesa pesquisado por Silva (2008), no Relatório Anual de Desigualdade Racial no Brasil, em Paixão (2007-2008)¹³.

Todos esses autores confirmam em suas pesquisas como a idéia de raça ainda continua fazendo parte não só do imaginário social, ela ganha forma nas práticas interpessoais, sociais e institucionais na sociedade brasileira.

Para Skdimore (1976) no período em que o ideal de branqueamento na sociedade brasileira se modificava nos anos 20 e 30, com a reinterpretação da miscigenação como um processo otimista, com um caráter nacionalista e culturalista influenciada pelas teorias de Gilberto Freire, ao mesmo tempo ressurgia o argumento de hereditariedade e inferioridade contra grupos, a exemplo da Alemanha nazista. Tal contexto se configurou em uma ambigüidade de posições adotada pela elite brasileira que, ao basear-se no eurocentrismo como forma de constituição de ideal de nação, ao mesmo tempo via na miscigenação uma espécie de contra mão para o progresso do Brasil.

O mito das três raças na publicação do livro *Casa Grande Senzala* de Gilberto Freire, lançado em 1933, passou a ser compreendido não mais como um processo degenerativo, mas como constitutivo da identidade nacional de uma sociedade democrática. Dentro e fora do Brasil, Freire divulgou a existência de uma sociedade miscigenada e sem barreiras sociais considerada como um “cadinho das raças”, segundo ele, “Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo (...) a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro”. (FREYRE, 2006; p. 367). Foi nesse contexto histórico que, tanto os símbolos culturais, quanto a suposta convivência harmoniosa racial fundou o *mito da democracia* racial. Entretanto, a expressão democracia racial, foi usado pela primeira vez por Roger Bastide num artigo do Diário de São Paulo, em 1944, ao traduzir uma das conferências produzidas por Gilberto Freyre em Apipucos. (GUIMARÃES, 2002; p.138).

A idéia de um Brasil como paraíso racial sem “linha de cor”, sem discriminação racial, um ideal de sociedade, também foi incorporada por próprios

¹³ CF. Schwarz (1987) “Retrato em preto e branco: jornais escravos e cidadãos em São Paulo” no final do século XIX; Damasceno (1992-95) “Em casa de enforcado não se fala em corda”: notas sobre a construção social da “boa aparência no Brasil. In. Tirando a máscara: ensaio sobre o racismo no Brasil, 2000; Guimarães (2002). Classe raças e democracia e Silva (2008) Racismo em livros didáticos: estudos sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa.

líderes e organizações negras na época, como a Frente Negra e o Teatro Experimental do Negro (TEM), como aponta Guimarães (2002). A noção de “democracia racial” ou “democracia racial étnica” na visão de Gilberto Freire significava uma sociedade que vivia um ideal de igualdade de direitos.

Sob esse mesmo parâmetro, a Organização das Nações Unidas (UNESCO) que tinha sido criada para prevenir tragédias semelhantes à do nazismo no mundo, financiou uma pesquisa que foi desenvolvida em diferentes regiões do Brasil intitulada: Projeto UNESCO, no início da década de 1950¹⁴. A finalidade de compreender a realidade da sociedade brasileira e entender como diferentes raças viviam harmoniosamente. Seu resultado serviria para mostrar uma sociedade modelo que seria utilizada como um “laboratório racial” ou uma “democracia étnica”, ao contrário de outros países, como os Estados Unidos, por exemplo. Por ser um país sem barreiras raciais para ascensão social poderia ser um modelo de sociedade a ser reproduzida por outros países. Entretanto, o resultado dessa pesquisa mostrou aos estudiosos, sobretudo, aos brasileiros, a existência de práticas racistas no Brasil contemporâneo, frustrando as expectativas governamentais e intelectuais, pois, o país não poderia servir como modelo de uma sociedade democrática e harmoniosa na agenda internacional (Maio, 1999)

As desigualdades encontradas entre brancos e negros detectadas pelo projeto UNESCO, sobretudo, nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro promoveram uma mudança na concepção de democracia racial divulgada pelas Ciências Sociais. Ainda que o resultado da pesquisa da UNESCO não tenha promovido mudanças frente a essa realidade brasileira, ela impulsionou estudos e pesquisas relacionados à desigualdade racial na academia e nos movimentos sociais. Estes e outros estudos contemporâneos foram e são usados como subsídios na formulação de políticas públicas, no combate das desigualdades, em especial, as raciais.

Na década de 70, também Hasenbalg (2007), no livro *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, com uma releitura crítica de Florestan Fernandes¹⁵, introduziu o tema do racismo na análise da luta de classe ressaltando que: “o

¹⁴ A pesquisa foi realizada em diferentes regiões do país durante 1951 s 1953. Na Bahia pesquisadores como Thales de Azevedo e Charles Wagley; em São Paulo, Roger Bastides, Florestan Fernandes, Virgínia Leone Bicudo, Aniela Ginsberg e Oracy Nogueira; em Pernambuco, René Ribeiro e no Rio Costa Pinto.

preconceito e a discriminação racial, na perspectiva marxista, são mecanismos manipuladores utilizados pelas classes dominantes capitalistas a fim de explorar as minorias raciais e dividir o proletariado” (p. 77). Para o autor, o tipo de racismo que se formou na sociedade brasileira foi o resultado da construção ideológica de raça incorporada pelas teorias eugenistas na manutenção das desigualdades sociais. Para ele,

a) A discriminação e o preconceito raciais são mantidos intactos após a abolição, mas, pelo contrário adquirem novos significados e funções dentro das novas estruturas; b) e as práticas racistas do grupo dominante branco que perpetuam a subordinação dos negros não são mero arcaísmo do passado, mas estão funcionalmente relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não-brancos. (HASEMBALG, 2007; p.177).

A discriminação foi o principal fator que produziu um “um ciclo cumulativo de desvantagem”, na visão de Hasembaig (2007), contra as pessoas negras na educação e no mercado de trabalho. Foi também nesse período que, para Guimarães (2002), o movimento negro se mobilizou para:

a) a denúncia do racismo, da discriminação racial e do preconceito de que eram vítimas os negros brasileiros; b) a denúncia do mito da democracia racial, como ideologia que impedia a ação anti-racista; c) a busca de construção de uma identidade positiva. (Guimarães, 2002, p.160).

A partir de então, o conceito de racialismo foi introduzido tanto nas pesquisas quanto nas mobilizações sociais do movimento negro, considerada como uma construção social para sustentar as ideologias racistas. Appiah (1997) ao discutir o conceito de racialismo ressalta que:

Existem características hereditárias, partilhadas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham entre si certos traços e tendências que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça. Esses traços e tendências característicos de uma raça constituem, segundo a visão racista, uma espécie de essência racial; e faz parte do teor do racialismo que as características

¹⁵ Florestan Fernandes acreditava que com a modernização do país o quadro de desigualdade entre brancos e negros iria desaparecer. Neste sentido, as desvantagens econômicas que afetava o negro seriam solucionadas com a integração deste grupo na lógica industrial capitalista. Hasembaig (2007).

hereditárias essenciais das “Raças do homem” respondam por mais do que as características morfológicas visíveis - cor da pele, tipo de cabelo, feições do rosto - com base na qual formulamos nossas classificações formais. (APPIAH, 1997; p.33).

Para Guimarães (2005), a noção de racismo de Appiah está associada a uma definição de raça norte americana apoiada em uma idéia de essência ligada aos aspectos biológicos. Entretanto, ao contrário do autor, Guimarães acredita que a noção de racismo é definida pela cultura, dependendo do contexto histórico, demográfico e social. Para o autor, a idéia de racismo deve ser modificada em dois aspectos:

Primeiro, trata-se de um sistema de marcas físicas (percebidas como indelévels e hereditárias) a qual se associa uma “essência”, que consiste em valores morais, intelectuais e culturais. Segundo apesar de todo racismo necessitar da idéia de “sangue”, como veículo transmissor dessa “essência”, as regras de transmissão podem variar, amplamente, segundo os diferentes raciosmos. (GUIMARÃES, 2005; p. 30).

Avançando na discussão do conceito de racismo concebido por Appiah(1997), Guimarães (2002) atenta para a importância das dimensões estruturais e simbólicas que estão contidas nas concepções do racismo:

Se, como nos lembra Appiah (1997), o racismo não implica necessariamente em racismo, como melhor razão o anti-racismo não implica em anti-racismo. O que designo pelo termo “racismo” de nota três dimensões: uma concepção de raças biológicas (racismo); uma atitude moral em tratar de modo diferente membros de diferentes raças; uma posição estrutural de desigualdade social entre raças. Ora, é claro que a negação da existência das raças pode substituir, *pari passu*, com o tratamento discriminatório e com a reprodução da desigualdade social entre as raças, desde que se encontre um tropo para as raças. Foi o que aconteceu no Brasil. (GUIMARÃES, 2005; p.65-66).

Sob essa perspectiva de Guimarães (2005), a idéia de racismo versus raça geradora de um tratamento desigual passa a ser ignorada, pois, discuti-la será compreendido como sinônimo de suscitar e denunciar atos de racismo. Dessa maneira, o racismo será um conceito evitado e pouco problematizado, sobretudo, dentro de algumas práticas discursivas e sociais.

Na concepção de Schwartz (1999), existe um tipo de racismo silencioso na sociedade brasileira que se esconde por trás de um discurso universalista de

igualdade, e que tem suas raízes na relação paternalista e clientelista que se estabeleceu na nossa sociedade. As práticas de discriminação ficam no âmbito do privado e não se estende para a esfera pública, se dá de forma silenciosa e eficaz, o que dificulta sua análise e seu combate.

O racismo em virtude da cor da pele, será a marca principal para justificar o tratamento diferenciado para as pessoas que possuem o fenótipo da raça negra, no Brasil. Nogueira (1985), ao fazer um estudo comparativo entre o preconceito existente no Brasil e nos Estados Unidos, apontou que a *cor* será é a marca principal de identificação racial, colocando as pessoas de um grupo em atitude desfavorável em relação ao outro. Para ele, essa atitude pode ser identificada em duas modalidades: o *preconceito de marca* e o *preconceito de origem*. O primeiro, que ocorre frequentemente no Brasil, está associado ao preconceito de cor e funciona em relação à aparência, tomando como pretexto os traços físicos, a fisionomia, os gestos, o sotaque, o que determinará um tipo de preterição. Já o segundo, prática peculiar dos Estados Unidos, define que basta o sujeito descender de certo grupo étnico para que sofra as conseqüências do preconceito levando a um tipo de exclusão.

Além das modalidades de preconceitos, Nogueira (1985) também encontrou diferenças afetivas que influenciam na formação da identidade do negro. No preconceito de marca, que tende a ser mais intelectual e estético, as pessoas aprendem ao nascer que negro é inferior ao branco, causando certo “pesar” como se fosse um tipo de “defeito físico” insuperável, um estigma, uma marca. Já no de origem tende a ser mais emocional e irracional, por assumir um caráter de ódio de inferioridade grupal (p.84). O tipo de preconceito que ocorre no Brasil, não se restringe só no intelectual e estético como aponta o autor, ele também passa pelo emocional e irracional, pois, ainda que o preconceito seja dirigido para uma pessoa, ele sempre se remete a todo grupo a que pertence o sujeito.

As relações humanas estabelecidas na sociedade brasileira tanto nas práticas discursivas quanto nas cotidianas entre brancos e negros vão sofrendo constantes metamorfoses ao longo da história. Do discurso de raça/cor passou para o de mestiçagem, depois para o de democracia racial e agora está pautado no de classe.

Atualmente, as justificativas de situações em que as pessoas negras são vítimas de discriminação no Brasil, quase sempre são respaldadas como de classe e não de cor. (GUIMARÃES, 2002). O discurso de que a desigualdade está apenas no âmbito sócio-econômico *naturalizou* o racismo existente nas práticas discursivas e pedagógicas, em especial, nas instituições de ensino.

A baixa participação de estudantes negros nas universidades brasileiras mostra esse processo. Tal realidade é vista como “problema social dos negros” e de classe, pois a idéia é que o negro é pobre e por isso não tem como custear seus estudos. Esse modelo de pensamento configura-se em um o *racismo institucional* que quase transforma tais atos em procedimentos corriqueiros, apoiados em valores legitimados pela sociedade que autoriza e dá oportunidades de tratamento diferenciado a grupos distintos. (BARBOSA GOMES, 2000; GUIMARÃES, 2005). O racismo institucional pode ser definido como o fracasso coletivo das organizações e das instituições em promover um serviço profissional adequado às pessoas devido a sua cor, cultura, origem racial ou étnica. (PNUD, 2005).

A situação de inferioridade e subordinação originária das práticas de racismo se manifesta e se exterioriza por meio de mecanismos que passa pelo direito, à auto-estima, à discriminação e aos mecanismos formais burocráticos. (GUIMARÃES, 2002). O racismo institucional existente nas instituições de ensino é compreendido, assimilado e direcionado aos aspectos biológicos e/ou de classe, e não se leva em conta de como os atos e atitudes racistas, nesses contextos, colocam as pessoas e grupos em situações de desigualdades.

Esse pensamento promoveu um modelo de racismo institucional perverso existente na sociedade brasileira, pois reconhece a existência do racismo, no entanto, a sua responsabilidade fica quase sempre no campo individual. Isso se torna mais nocivo quando a culpa recai sobre a vítima e não sobre quem cometeu o ato, conforme aponta Fanon (2007; p.90), “precisamos ter coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado”.

O racismo institucional nas palavras de Carvalho (2006) é silencioso dentro das universidades brasileiras e traz consequências diretas tanto para o debate sobre as Ações Afirmativas, quanto para os conflitos experimentados

pelos alunos negros que, para ele, estão ligados às seguintes realidades concretas:

a) as evidências são irrefutáveis de que os negros têm sido excluídos sistematicamente do ensino superior no Brasil por mais de cem anos; b) os acadêmicos brasileiros jamais aceitaram discutir essa questão e a maioria esmagadora dos estudos sobre discriminação racial no Brasil deixa de fora o que se passa no interior dos campi universitários; c) quando a questão é posta abertamente, reagem com veemência e às vezes até com violência contra ela, não admitindo sequer a hipótese de que exista racismo na academia. (CARVALHO, 2005; p.80).

A manifestação desse tipo de racismo também se estende para as interações sociais. Telles (2003) com uma análise mais contemporânea das desigualdades raciais, ao estudar a socialização inter-racial entre brancos e negros como geradores de inclusão ou exclusão nas relações raciais no Brasil, acredita que ela não ocorre de maneira unidimensional, mas estruturada em formas distintas, no eixo horizontal e vertical. Ele faz uma comparação entre a primeira e a segunda geração de pesquisadores do tema de relações raciais. Para ele, a primeira geração teve como ator principal Gilberto Freyre, que enfatizou a miscigenação, divulgou uma relação amigável e cortês isenta de discriminação racial, que ele definiu como eixo horizontal. Já a segunda geração, com Florestan Fernandes como ator principal, apresentou uma visão da desigualdade baseada no eixo vertical, quando enfocou apenas as desigualdades de oportunidade e de discriminação racial. Na concepção de Telles (2003), essas diferenças de visão são resultados das diferenças regionais, pois, a primeira geração estudou o Nordeste, e a segunda o Sudeste. Nestas regiões, existem diferenças tanto discriminatórias quanto inclusiva e exclusiva

A crítica apontada por Telles (2003), em relação ao modo como foi desenvolvido o tema das relações raciais, não deixa dúvidas de que a terceira geração, na qual se baseia esta pesquisa, busca avançar para além dos dois eixos já descritos, indo na direção da inclusão de um *eixo transversal*. Pois, não se desconsidera que possa haver relações de proximidade entre pessoas racialmente diferentes sem a existência de discriminação racial. Também não se nega que as ações políticas sejam necessárias na denúncia de situações de desigualdade que afetam a cidadania do sujeito. E compreende também que diminuir a desigualdade racial, significa encontrar meios que ofereçam oportunidades de acesso em todas

as dimensões sociais, aqui de modo particular, no ensino. Assim, a proposta de um eixo transversal é a de que ele passe pelo eixo horizontal e vertical.

Ao longo deste tópico foi possível perceber como as relações raciais na sociedade brasileira são influenciadas e desenvolvidas por teorias científicas, ideológicas e políticas. Elas promoveram uma diferença de tratamento e de acesso ao ensino superior entre brancos e negros. Foi visto também, que a discussão relacionada ao acesso à universidade pode ser um meio de avançarmos no enfrentamento de temas ainda complexos e silenciados na academia, como também, venha a colaborar no processo educacional dos estudantes negros. A seguir discutiremos o tema da classificação racial, um dos focos do debates na política de Ação Afirmativa, no sistema de cotas para negros no acesso ao ensino superior, na sociedade brasileira

1.4 Classificação racial: seus impactos para a política de cotas

O tema da classificação racial tem se apresentado de forma complexa no debate das políticas de Ações Afirmativas. A realidade racial apresentada na seção anterior impactou no modo como os sujeitos se reconhecem e são reconhecidos. Estudos já realizados apontam como a classificação racial se desenvolveu de forma ambígua na sociedade brasileira. O propósito deste tópico é demonstrar como existe um conflito entre identificação racial e identidade racial quando se refere à classificação racial.

Existe uma discussão entre os teóricos de que há três modelos de classificação racial no Brasil, o político (negro e branco), o oficial encontrado nas cinco categorias (preto, pardo, amarelo, indígena e branco) do censo do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), e o múltiplo, considerado o modelo, encontrado nas diversas respostas dadas pelas pessoas.

Fry (1995-96), ao criticar o uso do modelo bipolar (negro e branco), diz que é inadequado para análise da realidade brasileira, pois tem sua classificação racial fluida e diversa. Para ele, o modo de classificação múltiplo é usado principalmente pelas camadas populares em situações de conflito, já o bipolar por intelectuais e

pela classe média urbana. Com esta visão, o autor tenta argumentar que por ser a classificação racial fluída, não seria possível definir que é negro no Brasil, sobretudo, para uma política de cotas raciais.

(...) uma espécie de redução do modo múltiplo, ou ampliado do modo bipolar, que inclui três categorias: negro, branco e mulato. Este é também o modo oficial do censo brasileiro, que pede às pessoas que se classificam como pretas, brancas ou pardas (quando não amarelas ou outras). Nota-se um deslizamento das categorias negro e mulato para preto e pardo. (FRY, 19995-96; p.131).

Na concepção de Guimarães (2002),

A adoção de uma classificação racial bipolar (brancos e negros), abolindo a categoria “parda” ou “morena”, parece ser uma motivação claramente política. Longe de ser um produto de mentes “colonizadas” pelo imperialismo cultural americano ou presas a uma racialismo arcaico, foi a escolha de um movimento que optou por uma luta. (GUIMARÃES, 2002, p.101).

A afirmação do autor é relevante para o tema desta dissertação, pois a política de Ações Afirmativa é uma luta política que, por sua vez, compreende que as pessoas consideradas “morenas” e “pardas” também se deparam com experiências de racismo e de discriminação racial. O deslizamento apontado por Fry mostra que esse público (pardos e morenos) não alcança, na mesma dimensão, a igualdade de participação nos cursos acadêmicos como as pessoas brancas, o que justifica que elas também façam parte do mesmo grupo de pessoas e grupos vítimas de desigualdade racial.

Telles (2003), como Fry, também defende a existência de três modelos de classificação racial: o oficial do IBGE com a cinco categorias (branca, amarela, preta, parda e indígena), o popular e aquele onde se encontra diferentes termos referentes à cor e raça das pessoas, e o binário é aquele usado pelo movimento negro branco e preto. Para Telles, apesar de criticado, o modelo bipolar pode ser considerado um modelo político, que tem sido utilizado pela mídia e em alguns documentos do Estado, mas não é comumente usado por acadêmicos e formuladores de políticas públicas. Enquanto que para Fry o modelo bipolar é inadequado para a sociedade brasileira, para Telles ele é um modelo de classificação política, encontrado pelo movimento negro brasileiro para agrupamento de pessoas e grupos que também são discriminados socialmente.

Apesar das críticas realizadas pelos autores em relação ao modelo bipolar, ele já foi encontrado em outras pesquisas realizadas no Brasil, até mesmo em documentos oficiais assinado por representantes governamentais e lideranças negras. A título de exemplo, a pesquisa realizada por Damasceno (2000), ao analisar os anúncios de emprego em jornais entre 1940 a 1945, sobretudo, no ano de 1940 encontrou uma bipolaridade entre cor e boa aparência, ou seja, as “pessoas de cor” (denominação para pessoas negras), não eram consideradas de “boa aparência”, já o contrário ocorria com as pessoas brancas, conforme aponta: “Copeira queremos branca. O resto- arrumadeira e cozinheira- não importa que seja de cor. Porque, para servir mesa, branca sempre dá um aspecto melhor (...)” Damasceno (2002; p.180 *apud* 1985, p.119). Para a autora, com o aumento de atividades indústrias a partir de 1942, há uma pequena alteração da exigência de cor e as qualidades das aparências dos candidatos nos anúncios dos jornais, já que, tais atividades, já não exigiam uma exposição pública do candidato.

O modelo múltiplo destacado pelos autores também foi encontrado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) realizada em 1976, em todo o país, exceto nas regiões rurais da região norte, e a outra, foi a Pesquisa Mensal de Emprego (PME) em 1998, realizada nas regiões metropolitanas do Brasil, que além de incluir as duas perguntas(aberta e fechada),acrescentou mais uma: qual a sua origem?

O método usado nessas pesquisas para a coleta dos dados foi um questionário que continha uma pergunta aberta (qual a sua cor, em 1976 e qual a sua cor ou raça em 1998) e fechada (com as alternativas das cinco categorias já mencionadas, oferecidas pelo IBGE). Os dados das pesquisas “Pesquisa por Amostra de Domicílio” e “Pesquisa Mensal de Emprego” foram analisados por Valle Silva (1996), Schwartzman (1999), Telles (2003) dentre outros. Os resultados dessas pesquisas apresentaram uma variedade de termos utilizados pela população para se auto-identificar. Foram encontrados 135 termos na PNAD, e 143 na PME. Estes números de respostas encontradas apontam a existência de um rico vocabulário usado pelas pessoas para se identificarem racialmente. No entanto, na visão dos pesquisadores, no cruzamento das respostas abertas com as fechadas, não aparecem muita discrepância das categorias atualmente utilizadas.

Telles (2003), ao realizar uma análise do conteúdo das respostas, encontrou respostas com o uso de poucos termos encontrados na categoria oficial.

Dos 95% entrevistados usaram apenas seis termos é frequentemente ignorado. Em nova análise dos dados de 1976, encontrou, encontrou-se que 135 termos foram usados na amostra de 82.577 brasileiros, mas 45 desses termos foram utilizados por apenas uma ou duas pessoas. Oitenta e seis (86), ou aproximadamente dois terços (64%) desses termos foram utilizados por apenas 279 dos 82.577 entrevistados, correspondendo a 0,3% da população. Logo, os brasileiros utilizam uma vasta gama de termos raciais, mas a grande maioria utiliza os mesmos poucos termos. (TELLES, 2003; p.107).

A categoria mais escolhida com 42% das respostas foi a branca, a segunda a não oficial morena com 32% de preferência das pessoas, apenas 7% escolheram pardo, e 6% moreno pardo, 5% se classificaram como preto e 3% como negro, e 5% restantes utilizaram outros termos. Na sua visão este *continuum* de cores que vai do branco ao preto engloba características de cor da pele, tipo de cabelo, forma do nariz e lábios dentre outros. Para Telles (2003), esse tipo de classificação racial está baseado no status social de acordo com o nível de escolaridade, sexo, região e idade. Este *continuum* se divide em três esquemas classificatórios. Um usado pelo censo: branco, pardo, preto. Outro, o extraoficial popular, moreno, moreno claro, negro. E, por fim, o modelo usado pelo governo e pelo movimento negro: branco e negro. Conforme esse autor, “os termos brancos e negros no discurso da elite combinam com os pardos e pretos classificados pelo censo, em apenas um grupo, o dos negros”. (TELLES, 2003; p.113).

A ambiguidade encontrada nessa categoria na concepção de etnográficos, para Telles (2003), apresenta conotações que podem ser: “pessoas de pele clara e cabelo escuro, pessoa de mistura racial ou parentesco que geralmente tem cabelo castanho; e pessoas negras” (p.110), ou seja, significa que ela pode servir para mais de uma categoria. A crítica também se estende para a categoria parda utilizada no censo, que na visão do autor, mesmo que seja substituta do mulato, pode agregar outras categorias como indígena, morena, até mesmo negra. Dessa maneira, qualquer categoria escolhida e adotada pelas pessoas estará sujeita a diferentes interpretações, significados e sentidos simbólicos no campo da classificação racial.

Entretanto, Rosemberg (2005a) sustenta que o vocabulário e o repertório linguístico usado na classificação racial nem sempre podem estar associados ao modelo binário, múltiplo ou oficial. Analisando 160 textos oficiais das leis brasileiras produzidos em âmbito municipal, estadual e federal, a autora encontrou terminologias que vão para além das categorias adotadas pelo IBGE, como exemplo “afro-brasileiro”, “afrodescendente”, terminologias que não fazem parte de nenhum dos modelos apresentados pelos autores acima. Para a autora, tal constatação indica que não existe um modelo monolítico usado pelo Estado para se referir à classificação racial dos brasileiros, o que significa que o uso dos conceitos de raça, cor e etnia podem estar sendo utilizados isoladamente.

No próprio Relatório Preparatório da Conferência de Durban (Brasil, 2000), aparecem expressões direcionadas para um modelo bipolar tais como: “presença negra”, “população afrodescendente”, “população negra e branca”, “comunidade negra”, ou seja, modelo que não inclui categoria oficial como pardo e preto. Este documento foi assinado pelo governo (Comissão de Direitos Humanos, Câmara dos Deputados, Meio Ambiente, Ministério Público Federal, dentre outros), por diferentes organizações da sociedade civil dentre elas lideranças do movimento negro e intelectuais renomados. (Brasil, 2000 *apud* ROSEMBERG, 2005a).

Diante do enfoque do tema desta dissertação, será necessário comentar como ocorre a classificação racial na educação, sobretudo, na superior, pois, o estudante cotista foco deste trabalho, utiliza o sistema de classificação racial para se identificar racialmente.

O modelo de classificação racial binária, múltiplo ou oficial ou extraoficial destacado pelos autores, não fazia parte das instituições educacionais do país, tanto na educação básica quanto universitária. Esse tema só começa a ser debatido com mais ênfase após Durban, na medida em que a falta desses dados e informações inviabiliza a formulação e a operacionalização de políticas públicas em promoção da igualdade. Diante disso, na década de 90, com a campanha *não deixe sua cor passar em branco*, influenciada por pesquisadores negros e militantes, liderada por Betinho e encampada pelo Instituto Brasileiro de Análise Econômica (IBASE), começou a conscientizar a população negra da importância de responder a pergunta relacionada à raça/cor, no censo demográfico.

Já no primeiro Censo Escolar, iniciado em 30 de março de 2005, com o slogan *Brasil mostre sua raça, declare sua cor*, organizado pelo Ministério Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), com o apoio da Secretária Especial de Políticas para Promoção da Igualdade (SEPRIR), a inclusão de dados de raça/cor nas escolas foi um indicador para formulação de políticas públicas. Os critérios para coletar os dados foram o mesmo usado pelo IBGE. O único diferencial é que os adolescentes acima de 16 anos puderam declarar sua cor e os estudantes abaixo de 16 anos de idade foram classificados pelos pais ou responsável. No entanto, a coleta de dados não pode ser comparada com a do IBGE, pois nele a consulta é anônima, e quem responde ao questionário é o chefe do domicílio, enquanto que no Censo Escolar, o que ocorre é um auto-preenchimento identificando o respondente. Apesar de a classificação racial ser para todos os alunos, o foco da discussão no Censo Escolar, recaiu sobre os estudantes negros, omitindo os indígenas e excluindo o branco do debate. Isso reforça novamente que a desigualdade racial é um assunto de interesse apenas do negro e não da sociedade brasileira. (ROSEMBERG, 2005b). No campo da Educação Superior, não foi muito diferente.

A falta de um Censo Étnico Racial tem levado algumas instituições a criar seus próprios procedimentos para determinar a classificação racial do estudante candidato à vaga no sistema de cotas. A falta de informação de identificação de cor nas instituições brasileiras de educação superior, não deixa de confirmar a sua suposta neutralidade perante a desigualdade de acesso ao ensino superior.

De acordo com Petruccelli (2004), algumas universidades públicas, realizaram seus primeiros censos, nos anos 2000(UFBA), 2001(USP), 2003 (UFF), 2003 (UFPR). Na UnB o primeiro Censo Étnico-racial foi realizado em 1999 através do instituto de Ciências Sociais. (CARVALHO, 2005; 2006). Para o autor, os resultados destas pesquisas só confirmam a participação privilegiada de estudantes de cor branca e a defasagem de representatividade de pretos, pardos e indígenas. Nesse sentido, existiu durante muito tempo um sistema de cotas raciais nas universidades brasileiras, utilizadas somente por um grupo racial, o branco, que ocupava cerca de 98% das vagas e isso nunca foi questionado.

Os únicos registros referentes à raça/cor nas universidades brasileiras têm sido por meio do Exame de Cursos - ENC (provão) e o Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM), realizados anualmente, desde 1998. Há também o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) realizado a cada dois anos, que utiliza as mesmas categorias do IBGE tendo apenas como diferencial a formulação da pergunta: Como você se considera? Que apreende a cor dos alunos, mas não a dos professores e diretores.

Queiroz (2002) em *O negro na universidade* realizou um estudo nas universidades federais brasileiras: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal de Brasília. Apesar de se situarem em universos geográficos e culturais diferentes, a baixa presença de estudantes negros foi encontrada na coleta de dados, mesmo em Estados com índice alto da população negra, como Bahia e Rio de Janeiro, por exemplo, onde não houve uma considerável alteração da presença de negros na universidade. A metodologia utilizada por Queiroz (2002) foi semelhante à das pesquisas do PNAD e PME: uma pergunta aberta e outra fechada, com as categorias de cor/raça do IBGE. Não muito diferente do que ocorreu nas outras pesquisas, na pergunta aberta foram encontradas variedades de termos com os quais os estudantes se auto-identificaram. Ao pesquisar as universidades isoladamente ela encontrou:

Na UFRG, 96,0% das respostas se concentraram em quatro termos: branca (79,1%), parda (8,3%), morena (5,4%) e negra (3,2%). As respostas restantes (4%) se dispersaram por quarenta e três termos. Na UFPR, os estudantes se identificaram por quarenta e quatro termos de cor. Destes, apenas quatro concentraram 96,7% das respostas: branca (89,3%), morena (3,6%) amarela (2,0%) e parda (1,8). As demais, 3,3% das respostas se distribuíram por quarenta termos. Na UFMA os estudantes definiram-se utilizando vinte e três denominações, sete das quais concentraram 97% das respostas: branca (45%), morena (34,0%) parda (6,4%), a negra (5,0%), morena clara (4,1), amarela (1,3%) preta (1,2%). As restantes, 3,0% das respostas, se dispersaram por dezesseis categorias. Os estudantes da UFBA privilegiaram vinte e quatro termos para definirem-se racialmente, mas apenas seis deles concentraram 92,9% das respostas: branca (50,1%), parda (19,7%), morena (13,0%), negra (6,8%), preta (1,1%) e mulata (0,9%). As respostas restantes se distribuíram em dezoito categorias. Na UnB, foram vinte e cinco os termos utilizados pelos estudantes. Sete deles concentraram 96,3% das respostas: branca (65,1%), morena (12,9%), parda (9,4%), morena clara (3,9%), negra (2,4%), amarela (1,6%) e mulata (1,05). As demais, 3,7% das respostas, se distribuíram por dezoito termos. (QUEIROZ, 2002; p. 20-25).

Apesar das diferentes respostas, a autora considerou o agrupamento delas em relação a sete termos. Para a autora, essas respostas indicam que as pessoas recorrem às categorias do IBGE para se identificarem racialmente. Como apontado por Telles (2003), o *continuum* de cores encontrado por Queiroz nas universidades, sobretudo, para as categorias morenas e pardas, podem estar sujeitos a diferentes interpretações, ele pode englobar estudantes que se enquadram em diferentes categorias, até mesmo a negra.

Além da pesquisa de Queiroz, outros pesquisadores coletaram dados referentes à cor dos estudantes cotistas, a exemplo, Cordeiro (2008), na Universidade do Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Silva (2007) na Universidade Federal do Paraná. Na pesquisa de Cordeiro (2008) com 37 alunos cotistas é possível perceber que existe um conflito entre *identidade racial* e *identificação racial* entre os alunos. Utilizando as seguintes categorias: negra (pretos e pardos), indígenas, branco e outro, o estudante poderia escolher uma dessas opções. Ao serem indagados sobre sua declaração étnica independente de sua opção pela cotas, 97,3% dos alunos marcaram negra, apenas 1 respondeu outro. Contudo, ao serem questionados em relação a sua cor, suas respostas foram diversas:

Linda uma negra perfeita; negra, não sou camaleão para mudar de cor; negra com muito orgulho, feliz abençoada e linda por ser negra; um ser de Deus que luta, sonha para buscar desafios para alcançar seus objetivos; amo minha cor; pele escura próximo a preta (1); branco que quer ser negro (1); ótimo (2); interessada e batalhadora (1); morena (3), afro-descendente (1), muito bem (1), preta (2); diferente e excluída (1), pessoa normal (5); discriminada pela sociedade (2). (CORDEIRO, 2008; p.118).

Segundo a pesquisadora, apenas 14 estudantes se perceberam como negros. As repostas dadas pelos estudantes cotistas, ainda que demonstre um conflito entre cor e “como me sinto”, também confirma a crítica feita por Rosemberg (2005), de que as pessoas se auto-identificam racialmente com categorias que não fazem parte das oficiais do IBGE. As respostas destes estudantes apontam que há uma diferença entre identificação racial e identidade racial. A cor assim como o nome é apenas um atributo que faz parte da identidade do sujeito.

A nosso ver, o uso da classificação racial pode ser um instrumento capaz de auxiliar a melhor compreensão das referências raciais que fazem parte da história dos estudantes negros, neste trabalho de modo particular, aqueles que se autodeclararam negros no programa de governo, o Prouni.

A auto-identificação racial é o método mais adotado nas universidades que aderiram ao sistema de cotas raciais. Entretanto, foi possível perceber a complexidade que envolve o sistema de classificação racial brasileiro, a ausência de um método unificado para coletar dados de raça/cor dos estudantes nas instituições de ensino superior levou a criação de metodologias autônomas e consideradas polêmicas na implantação da política de cotas raciais. O teste de foto e criação de uma comissão julgadora dos candidatos na UnB, em 2004 foi alvo de críticas na imprensa, sendo acusada de promover “tribunal racial” dentro da universidade.

Carvalho (2006) aponta que tal fato só revelou o despreparo da academia brasileira em compreender e lidar com as dinâmicas da relação racial. Um dos fatores que descreve esse despreparo está na incoerência na elaboração da ficha de inscrição do vestibular do mesmo ano. Primeiro, o estudante responderia se ele era preto ou pardo, e só depois responderia se ele se considerava negro, sendo as duas respostas afirmativas, o estudante poderia responder se queria participar do sistema de cotas. Esta metodologia, na ocasião, estimulou alunos que se declaram pardos a fazerem vestibular pelas cotas, dessa maneira o uso de teste de foto se tornou complexo, diante da categoria parda. Para o autor, a maior falha da comissão avaliadora foi a de ficar pautada no âmbito do jurídico e científico, ou seja, tentar estabelecer um poder de controle de fraude racial e tentar manejar parâmetros científicos para comprovar uma negritude, como se não fosse possível socialmente. Neste sentido, muitos alunos que se declaravam pardos, se classificaram como negros para fazerem o vestibular pensando nas vagas pelas cotas, o que promoveu o uso de fotos nos vestibulares posteriores, com a finalidade de melhor identificação dos concorrentes. Esse processo, por sua vez, promoveu um impacto na questão identitária dos estudantes, pois na concepção de Carvalho (2006),

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. Além disso, o discurso da Comissão transcorre no limites do campo jurídico, deixando de lado a questão central que motivou a proposta de cotas: o combate ao racismo. (CARVALHO, 2006; p.188).

Ao contrário da UnB, na UEMS, que também realizou o teste de foto tanto na elaboração dos critérios de entrada quanto com os membros que participariam da comissão de seleção, lideranças do movimento negro e indígena participaram da comissão. Esta construção coletiva mesmo que sujeita também a equívocos e também sujeita a críticas, evitou que esta instituição sofresse ações judiciais pelos casos deferidos no processo. (CORDEIRO, 2007).

A esse respeito Silva (2007), em relação ao processo seletivo na UFPR, destaca que a participação dos próprios estudantes cotistas no processo, para divulgar o papel da comissão julgadora e da proposta desse modelo de inclusão, no local da inscrição tem sido significativo, de modo a oferecer aos candidatos mais informações e sensibilizá-los para o processo.

Rosemberg (2003), sobre essa questão, aponta que uma das estratégias utilizadas pelo Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford de Ação Afirmativa para diminuir a fraude da cor relacionada à identificação racial no processo seletivo é integrar três variáveis (cor/raça, região, situação sócio-econômica e social). Além disso, ao divulgar o perfil dos candidatos e bolsistas por meio de fotos individuais ou em grupo, explicita claramente o que venha ser um programa de Ação Afirmativa e para qual público ela se destina. Para a autora, possivelmente esta estratégia política venha a inibir uma ação de fraude para pessoas que não se encaixam nos critérios.

A saída encontrada pela maioria das universidades que adota cotas raciais tem sido agrupar as três alternativas: auto-declaração racial, a situação socioeconômica e ser estudante de escola pública.

Estas experiências desafiadoras e complexas relacionadas à classificação racial que faz parte da política de Ações Afirmativas também apontam sinais positivos na problematização do que representa ser negro na sociedade brasileira; não deixa de ser também um dispositivo para uma luta coletiva contra uma política de branqueamento idealizada pelas elites e intelectuais brancos na história das

relações raciais. Dessa maneira, a identificação racial pode ser considerada uma identidade pessoal, ou seja, “marcas positivas ou apoio de identidade e a combinação única de itens da história de vida que são incorporados ao indivíduo com auxílio desses apoios para a sua identidade. (GOFFMAN, 1988; p.67).

As discussões realizadas neste trabalho até o momento, nos mostra que a classificação racial e identidade racial são temas complexos e que merecem ser trabalhados separadamente. As diferentes respostas encontradas nas pesquisas e até em documentos oficiais que fogem das categorias oficiais oferecidas pelo Censo Brasileiro apontam que elas produzem significados diferenciados até mesmo para militantes e lideranças negras. Falar que possui uma identidade racial vai para além é uma questão política, ela também traduz elementos simbólicos, sociais complexos que, muitas vezes, apenas uma identificação racial pode não dar conta.

Por isso, neste trabalho, considera-se que a auto-identificação racial, é um dado positivo para o processo de formação da identidade dos estudantes negros, sobretudo, para aqueles que se auto-identificaram negros na política de Ações Afirmativas do governo. Entretanto, essa discussão não deve ser focada exclusivamente no negro, ela deve incluir todos os estudantes, pois só assim a classificação racial poderá ser compreendida como um instrumento útil na formulação de políticas públicas e também um meio de mostrar o quanto a diversidade racial que compõe nossa sociedade, está representada em diferentes contextos, em especial, na academia.

1.5 Identidade social: representação do que é ser negro e branco

Diante das informações relacionadas à raça/cor e sua interferência na classificação racial, é necessário problematizar qual a percepção de ser negro ou branco e seu impacto na identidade social. Para isso, nesta seção apresentamos as concepções de algumas autoras relacionadas aos temas branquitude e negritude, para compreendermos como essa interação social entre brancos e negros se manifesta. Bento (2003), Pizza (2003) e Nuttal (2004) têm sido autoras que apresentam em seus estudos concepções do modo como as pessoas brancas se vêem nesta relação dialética.

Na concepção de Bento (2003), na relação dialógica entre brancos e negros, existe um silêncio suspeito em torno do grupo que pratica a violência racial e que dela se beneficia concreta e simbolicamente, transformando o tema das relações raciais em um problema unilateral, ou seja, voltado apenas para as pessoas negras. Segundo a autora, o desejo de branquear-se, na visão dos brancos, revela uma dificuldade de aceitação do próprio negro que se sente descontente e desconfortável com a sua condição. Nesse pensamento, existe um processo justificador e um pacto social entre os brancos de não reconhecer as desigualdades raciais e com isso continuam se beneficiando do privilégio de ser branco.

Outra autora a quem recorreremos para a nossa discussão, Pizza (2003), pesquisando mulheres brancas, aponta como as experiências de branquitude apresentam traços de conforto que traduzem quase sempre história de individualidade. Ou seja, enquanto que para um negro a cor como visibilidade quase sempre representa todos os negros, já para o “branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo” (PIZZA, 2003; p. 65). Para ela, os estudos relacionados ao tema de branqueamento estão sempre voltados para uma adequação do negro às demandas do grupo branco e esta estratégia psicossociológica, além de negar a racialização do negro diretamente, continua a promover uma política de branqueamento, praticada desde meados do século XIX. Pizza (2000) conceitua branquitude como:

Modo de comportamento social, a partir de uma situação estruturada de poder, baseada numa racialidade neutra, não nomeada, percebida como não-constitutiva da identidade imediata do sujeito, mas sustentada pelos privilégios sociais cotidianamente experimentados. (FRANKENBERG, 1994 *apud* PIZZA, 2000, p.104).

Sobre essa temática, Nuttall (2004), ao analisar o processo de subjetividade em autobiografias de autores brancos na África do Sul, afirma que “a branquitude continua a ser percebida como um conjunto de pessoas e não como um discurso”. (NUTTALL, 2004; p.188). Nesse sentido, existe uma relação dialética e paradoxal entre visibilidade e invisibilidade do modo como os brancos vêem os negros e vice-versa. Ou seja, o funcionamento em relação à cor e seus atributos se configuram como privilégio conferido na imagem da branquitude como sinais visíveis da raça, funcionando como significante mestre para pessoas brancas. Dessa maneira, existe uma manipulação política do Eu branco que socialmente oculta. Sua cor é neutralizada e se traduz em privilégio social. Ao contrário, para o negro a visibilidade de sua cor funciona como um marcador de violência. (NUFTALL, 2004).

A violência simbólica, que atinge as pessoas negras, também encontrada nos estudos de Du Bois (1999) *apud* Jorge Carvalho (2006) ao discutir a causa do sofrimento do negro americano diante das experiências de discriminação em relação à sua cor, é denominada pelo autor, como *dupla consciência*, referindo-se ao sentimento dos negros diante do olhar dos brancos. Segundo esse autor,

É uma sensação estranha, essa consciência dupla, essa sensação de estar sempre a se olhar com os olhos de outros, de medir sua própria alma pela medida de um mundo que continua a mirá-lo com divertido desprezo e piedade. E sempre sentir a duplicidade - americano e negro; duas almas, dois pensamentos, dois esforços irreconciliados; dois ideais que se combatem em um grupo em um corpo escuro cuja força obstinada unicamente impede que se destroce (...) ele reclama da sensação de estar sempre a se olhar com os olhos de outros, de medir sua própria alma pela medida de um mundo que continua a mirá-lo com divertido desprezo. (DU BOIS, 1999 *apud* CARVALHO, 2006; p.126).

Para Carvalho, a dupla consciência descrita por Du Bois, acontece mais na relação dos índios no mundo dos brancos, por não saber se são “brasileiros” ou índios. Acrescenta-se na afirmação de Jorge Carvalho que mesmo que o negro brasileiro estivesse presente no mundo dos brancos, e fosse reconhecido como negro, ele tivera que experimentar uma tripla consciência: a de conviver

com a *discriminação*, a *negação da discriminação* e a *superação das experiências de discriminação*, ou seja, há um olhar que o identifica, ao mesmo tempo, que o violenta física e subjetivamente. Assim, é preciso compreender que a identidade negra é construída dentro de um campo imaginário, discursivo, político e simbólico de jogo de poder que não pode ser desconsiderado.

Para Carvalho (2006), existe um duplo vínculo relacionado a violência racial e simbólica na relação entre brancos e negros no Brasil, que aprisiona a população negra. Para ele, não se problematiza a diferenças entre os dois, conforme afirma o autor, os negros brasileiros estão sujeitos a estes dois vínculos cotidianamente.

Também Fanon (2008) aponta marcadores sociais e simbólicos que atingem de maneira negativa à identidade dos negros no mundo dos brancos. Assim como Du Bois, 1999 *apud* Carvalho, 2006, ele também afirma a existência de um confronto causado pelo olhar do outro. Para ele, existe um processo de “ser olhado” na relação de brancos que denota quase sempre violência e poder.

A visibilidade da cor negra e a invisibilidade da cor branca demarcam posições de poder que impactam em todas as dimensões sociais. Para as pessoas negras, a cor muitas vezes pode ser associada a sujeitos que não possuem habilidades e potencialidades satisfatórias, sendo eles colocados em situação de estigma, logo, uma *identidade desprestigiada*. Goffman (1988) descreveu um processo muito próximo a esse, ao se referir a um tipo de *Eu* desacreditado, desenvolvido pelo sujeito que tende a encobrir o seu estigma em lugares públicos. Tal encobrimento, o desresponsabilizaria de fornecer informação sobre o seu estigma e, conseqüentemente, não o colocaria em risco de um *Eu* desacreditado socialmente, levando-o a manipular sua identidade perante os outros. Esse esforço para encobrir e não revelar seu estigma pode ser explicado como uma tentativa de controlar suas relações. Entretanto, este comportamento pode causar problemas de ordem psicológica, por exemplo, o sintoma de ansiedade, fobia, síndrome do pânico. Todo esse esforço pode se traduzir em uma ação de um sujeito *desacreditável* diante daqueles que não sofrem tal estigma.

No entanto, a *identidade desprestigiada*, referida nesta pesquisa, ao contrário, não se refere à manipulação do estigma como caracterizado por Goffman (1988), mas sim às condições que não favorecem, reforçam, despotencializam e desqualificam os sujeitos em determinados contextos sociais. Esse modelo de Eu desacreditado conforme apontado por Goffman, a nosso ver, não pode ser utilizado para a discriminação referente à cor da pele, uma vez que a cor a princípio não pode ser manipulada socialmente. Entende-se por *Identidade desprestigiada* práticas discursivas, institucionais, políticas ou sociais que não favorecem oportunidades satisfatórias para o seu desenvolvimento moral, intelectual, psicológico e social seja de um sujeito ou do grupo, do qual ele faz parte, ou seja, é um tipo de tratamento discriminatório que autoriza o outro a colocá-lo em situação de desigualdade.

A cor da pele que era para ser apenas uma marca de diferença se torna um símbolo de estigma e desigualdade para população negra. Ciampa (2007), ao discutir *a articulação da diferença e da igualdade* no tema da identidade, aponta que assim como o nome que nos identifica e nos distingue, o nosso sobrenome nos assimila e nos iguala a nossos familiares, como prova de sermos uma determinada pessoa e não outra. Mesmo que possamos mudar de nome a nossa genealogia familiar nos distinguirá dos demais. Assim como o nome, a raça/cor deveria ser uma característica que apenas nos diferencia e traduz nossa história, nossas raízes, nossa cultura, a nossa singularidade, ou seja, deveria ser “o símbolo de nós mesmos”. (CIAMPRA, 2007; p.131).

Sob essa mesma perspectiva, Arent (2009) concebe a importância do funcionamento das teias das relações para a compreensão da história da humanidade, que é feita por homens e personagens reais, e que por isso, se diferencia de uma história fictícia. A história da humanidade é o resultado da ação e do discurso de sujeitos cuja singularidade e individualidade se refletem na manifestação de sua identidade, como síntese da diferença e da igualdade.

Tomando por base as discussões realizadas ao longo deste capítulo foi possível compreender em quais bases foram construídas as relações humanas em diferentes momentos da sociedade brasileira. Entretanto, as concepções de identidade enquanto um processo de *metamorfose* adotadas neste trabalho partem

do princípio que, ela pode sofrer modificações e reposições ao longo da vida do sujeito e que também podem também ser influenciadas pelas práticas discursivas, políticas, institucionais e sociais. Isso só será possível quando o *Me* (que representa a imagem que o outro tem de mim) e o *Eu* (a consciência que possuo de mim mesmo) forem desenvolvidos nas normas sociais, ou seja, na interação com o *outro generalizado* ultrapassando a questão de raça/cor, não a colocando como empecilho do desenvolvimento das potencialidades da população negra.

É com este intuito que discutiremos, no próximo capítulo, as ações que vem sendo desenvolvidas na sociedade brasileira no enfrentamento e na diminuição das desigualdades raciais. Ainda que sejam desafiadoras, a exemplo do debate das Ações Afirmativas, com cotas raciais, elas podem traduzir significados políticos, sociais e simbólicos no processo de formação identitária de negros na sociedade brasileira.

CAPITULO 2. Identidade negra: por uma política de emancipação.

A concretização da igualdade racial e da justiça social precisa deixar de fazer parte somente do discurso da sociedade brasileira e se tornar, de fato, uma iniciativa real, aqui e agora.

(GOMES, 2007)

2.1 Política de Identidade

O racismo e a discriminação racial na sociedade não só colocaram o negro em situação de desigualdade, como também, em conflito com sua própria identidade racial. Contudo, a concepção de identidade como metamorfose, adotada nesta pesquisa, permite compreender que ela é um processo histórico, político e social, portanto, sujeita a transformação, desconstrução e reconstrução ao longo de nossas vidas. Desse modo, o propósito deste capítulo é mostrar como as práticas discursivas, institucionais, políticas e ideológicas promovem *políticas de identidades* no contexto das relações raciais e, conseqüentemente, de como são engendradas e podem também ser transformadas.

O termo política de identidade é usado por muitos autores, entre eles Goffman (1975), Ciampa (2002), Guareschi (2002), Mouffe (1992). Esse termo é utilizado para definir situações de relações de poder entre grupos e sujeitos que se encontram em situações de diferenças sociais. A primeira referência à política de identidade foi utilizada por Goffman em 1975(1988) para se referir a “*tipo de discurso*”, expressão usada por profissionais da psiquiatria no tratamento de pessoas que sofrem algum tipo de estigma (físicos, corporais, mentais, raciais, vícios, comportamentos suicidas, desvios de conduta, etc.) a respeito de um tipo de “*Eu*” atribuído ao sujeito. Para explicar como ocorre tais comportamentos, o autor utiliza dois modelos de grupo: o *intragrupo* e o *exogrupo*. Entende-se como do intragrupo um tipo de discurso político da identidade do eu associado à discriminação que sofre o estigmatizado, reconhecida pelas pessoas que fazem parte do seu grupo interno e que também experimentam sofrimento em virtude de algum estigma. Já o do exogrupo seria um tipo de discurso psiquiátrico médico

prescrevendo como um tipo de *eu* ideal, que deve ser apresentado pelo estigmatizado quando estiver diante dos sujeitos considerados “normais”. Tal exemplo, foi denominado como *linha correta* usada por profissionais psiquiátricos para atribuir aos sujeitos estigmatizados, como deve ser a sua relação com os “normais”.

Para Goffman, esse tipo de pensamento considerado “normal” ou “patológico” introduz uma relação dialética no *eu* do estigmatizado, pois mesmo que se tente apresentar um “Eu” considerado adequado diante do normal, existirá sempre a voz do “outro”, tanto do intragrupo, quanto do grupo visto como “normal”, que fala através dele, demarcando sua diferença, o seu estigma: “e, na verdade, ele terá aceitado um eu para si mesmo; mas esse eu é, como deve necessariamente ser, um habitante estranho, uma voz do grupo que fala por e através dele”. (GOFFMAN, 1988; p.134). Essa dupla relação dialética entre a voz que fala através do sujeito e a do grupo pode permitir que a pessoa tenha ou não uma apreciação negativa do seu próprio pertencimento tanto no intragrupo como no exogrupo. O autor cita ainda, a título de exemplo, o desprezo pelos judeus, pelos homossexuais e pelos negros. É como se o desprezo se voltasse ao personagem coletivo designado pelo pertencimento e não à própria pessoa – ou, ainda, a raiva pela sua estigmatização e não pela pessoa, ou seja, o estigma e a discriminação são direcionados para determinados grupos de pessoas, e não apenas para o sujeito que possui um estigma.

Ainda que não tenha se aprofundado no assunto, o autor nos apresenta reflexões sobre o modelo de política de identidade presentes nas teorias de branqueamento, conforme apontadas no capítulo anterior, que enfatizam que as características fenotípicas dos negros são consideradas inferiores, as pessoas que possuem tais características, como as negras, sob essa linha de raciocínio seriam consideradas possuidoras de algum tipo de “patologias”, logo “inferiores” e as pessoas brancas, consideradas “superiores” e, conseqüentemente, “normais”.

Na mesma linha de raciocínio, mas com um enfoque na diferenças raciais, também Fanon (2008) e Santos (1988) descrevem a diferenças sociais e subjetivas entre negros e brancos. Santos (1988) denominou de ideal de *Ego branco* um tipo de modelo idealizado, considerado e adotado pelas pessoas negras, como o mais

adequado na sociedade, tais como: comportamento, vestimenta, tipo de cabelo e outros. Já Fanon caracterizou de *complexo de inferioridade e superioridade* essa relação dialética. Essas concepções e modelos teóricos apresentados por esses autores nos permitem identificar como as manifestações e ações simbólicas, discursivas e sociais impedem a autonomia do sujeito negro por meio de modelos e imposições de políticas de identidades ideológicas a ser seguido.

Ciampa (2002) faz uma interpretação do processo apresentado por Goffman(1988) a respeito desse tipo de política de identidade e que também serve para os outros autores. Para ele, esta relação dialética pode ser caracterizada como um conflito entre autonomia e heteronomia. A autonomia é entendida como o modelo de um discurso político existente no intragrupo do qual faz parte o sujeito estigmatizado. Já no caso da heteronomia, o discurso político é apresentado pelo exogrupo, como forma de tentar definir um modelo de identidade pessoal e coletiva que o estigmatizado deve usar. Segundo o autor, esse tipo de imposição por parte do exogrupo transmite um discurso paternalista, assistencialista e colonizador na relação com os sujeitos estigmatizados. De acordo com ele, esse tipo de modelo de política de identidade apresenta um caráter regulatório e normativo que se concretiza quase sempre em uma identidade coletiva. Esse processo provoca um conflito entre o que é atribuído coletivamente ao sujeito e o que o próprio indivíduo pretende ou deseja para si como expressão de sua autonomia pessoal. Dessa maneira, constata-se que a política de identidade pode funcionar tanto como elemento de aglutinação de uma luta política por reivindicação e emancipação, quando prevalece a autonomia do intragrupo, quanto elemento de controle social e de dominação, quando prevalece a heteronomia do exogrupo. Nesse sentido, podemos dizer que, a introdução da política de Ações Afirmativas, com cotas raciais, é uma política de identidade que tenta promover a autonomia do estigmatizado, combatendo a manutenção do privilégio, no acesso às universidades brasileiras.

Autores como Mouffe (1992), Guareschi (2000) entre outros, também destacam que uma política de identidade pode reificar grupos, raça e etnias em certos contextos políticos e ideológicos. Nesse caso, luta das mulheres nos movimentos feministas para demarcar suas diferenças em oposição a uma cultura

essencialista, fundamentalista e machista encontrada nas práticas discursivas e em relações de subordinação, nas quais são submetidas, pode ser um bom exemplo de um modelo de política de identidade, conforme destacou Mouffe (1992).

A política de identidade pode ser um instrumento de análise dos problemas sociais para a Psicologia Social, à medida que auxilia na compreensão individual e coletiva dos sujeitos inseridos em determinados contextos, históricos, políticos e culturais, conforme aponta Guareschi (2000). Assim como para Ciampa (2002), Guareschi defende que é o modo como são interpretadas e trabalhadas as políticas de identidade que definirá se elas serão um instrumento de autonomia ou de heteronomia. Para a autora, a política de identidade pode servir como instrumento conscientizador individual ou coletivo para lutas políticas quando não há, por parte do Estado e de certos setores dominantes e elitizantes da sociedade, um reconhecimento da desigualdade a que estão sujeitos determinados grupos. E nesse sentido, a política de identidade pode também promover transformações tanto de ordem objetiva como subjetiva, quando considera a autonomia do sujeito e/ou grupos.

Desse modo, as discussões em torno do conceito de política de identidade devem ser analisadas no campo das relações que os sujeitos fazem parte, observando quais são os modelos dessa política que predominam nessas relações e que contribuem para a afirmação ou negação de sua identidade racial. Tomando por base essa discussão, apresentaremos a seguir a realidade do negro na educação e o que justifica uma Política de Igualdade específica de acesso e de permanência no ensino superior.

2.2 O negro na educação: os impactos de um tratamento desigual

Como dito anteriormente, a identidade é uma construção histórica, social e política, que perpassa as práticas discursivas, institucionais, políticas e ideológicas. A escola, depois da família, é um espaço privilegiado para a socialização que garante a formação adequada ao desenvolvimento dos sujeitos. Entretanto, de modo geral, essa não é a realidade da trajetória de crianças e jovens negros. Na maioria das vezes, as experiências de discriminação racial

vivenciadas no ambiente escolar são hostis e desestimuladoras para os alunos negros. Cavalheiro (2001), ao descrever as experiências prejudiciais para o processo de formação das crianças negras na escola, afirma que

No espaço escolar muitos dos aspectos presentes reforçam uma hierarquia entre grupos raciais. Na expressão verbal o racismo é disseminado quando ocorrem falas explícitas ou implícitas que depreciam a participação de alunos/as negros/as. São discursos que tendem, em muitas situações, a desprezar sua inteligência e beleza, menosprezar seu desenvolvimento, sua estética ou críticas tendenciosamente seu comportamento. Falas negativas e preconceituosas a respeito da cultura, da família e do grupo racial negro podem comprometer o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes negros. (CAVALHEIRO, 2001; p. 152-153).

As falas pejorativas e explícitas de discriminação dentro da escola, na relação com o *outro generalizado*, coloca o *Me* (que representa a imagem que o outro tem de mim) e o *Eu* (a consciência que indivíduo possui de si mesmo) de crianças negras em conflito com sua auto-estima, conseqüentemente, repercute no seu aprendizado.

O próprio material pedagógico utilizado nas escolas não favorece e nem valoriza a diferença racial, pelo contrário, reforça o discurso racista já naturalizado, legitimado e hierarquizado na sociedade. Dessa maneira, é preciso estar atento ao verdadeiro sentido de inclusão nas instituições educacionais, conforme afirmou a pesquisa de Silva (2008) que ao realizar uma pesquisa em livros didáticos da língua portuguesa analisando-os em três períodos diferentes: o primeiro de 1975-1984, o segundo de 1985-1993, e o terceiro 1994-2003, o autor encontrou diferenças de tratamento na prática discursiva dentro das escolas. Para o autor, ainda que tenham ocorrido mudanças, na concepção do autor, a desigualdade e o discurso racista continua persistindo na escola. Segundo ele,

Se no terceiro período imagens estereotipadas do negro, as mais comuns no período inicial, deixam de ocorrer, as imagens que acompanham as unidades de leitura limitaram os personagens negros as duas situações sociais em particular: miséria e escravidão (por exemplo, Linguagem e interação, 1996, p.78). As imagens mais freqüente dos personagens no terceiro período, trouxeram personagem em situação de desvantagem social. Foram principalmente foto reproduzidas da mídia de personagens ou campanhas publicitárias. Imagens que valorizaram aspectos fenotípicos dos negros, acompanhando as unidades de leitura, foram exceção, não a regra. Em geral ocorreu um jogo entre ilustração e personagens descritos nos textos, com a complementação ou o acentuar

de determinados traços dos personagens. Observamos que personagens que tinha aspectos positivos destacados no texto, via de regra, ilustrado como brancos. (SILVA, 2008; p.191).

Essas informações nos permitem perceber que existem certos tipos de política de identidade nas instituições de ensino que demarcam a relação de poder e negam a autonomia do sujeito. Os dados encontrados por Silva (2008) apontam o desconhecimento e o despreparo pedagógico das escolas para lidar com a diversidade racial brasileira e mostram como os educadores e próprio Estado ainda que “inconscientemente” continuam reproduzindo a desigualdade e, conseqüentemente, a exclusão. A necessidade do pertencimento grupal e reconhecimento social é também um dos condicionantes para o investimento da própria identidade pessoal.

De acordo com Hall (2000), discutir a identidade negra dentro dos estudos culturais demonstra como as práticas já estabelecidas por uma população ou cultura podem reproduzir lógicas hegemônicas de poder e que, diante disso, é preciso compreender como elas são construídas no processo de uma identidade. Podemos dizer assim que a compreensão disso significa perceber o jogo de poder específico de uma realidade. Nesse sentido, os insultos pejorativos na falas dos colegas e a desigualdade de tratamento nos livros pedagógicos não deixam de confirmar certa ordem discursiva de poder dentro das escolas, que coloca o negro em situação de desprestígio e de exclusão perversa e simbólica.

Para Fanon (2008), as revistas e os desenhos infantis representam a catarse coletiva de determinada sociedade. Na sua concepção, os jogos infantis que são realizados nas instituições, os modelos de psicodramas, as terapias de modo geral e as ilustrações em revistas para crianças e jovens, em sua maioria, desenvolvidos e escritos por pessoas brancas e destinados a atender a esse público que além de promoverem uma exclusão perversa colocam os negros ou índios nos seguintes papéis: lobo, o diabo, o gênio do mal, o selvagem, e podem trazer conseqüências negativas para as crianças negras:

Impor os mesmos “gênios maus” ao branco e ao negro constitui um grave erro de educação. Quem concorda que o “gênio mau” é uma tentativa de humanização do “isso”, pode perceber nosso ponto de vista.

Rigorosamente falando, diríamos que as cantigas infantis merecem as mesmas críticas. Fica logo claro que queremos, nem mais nem menos, criar periódicos ilustrados destinados especialmente aos negros, canções para crianças negras, até mesmo livros de histórias, pelo menos até a conclusão dos estudos. Pois, até que prova em contrário, estimamos que, se há traumatismo, ele se situa neste momento da vida (FANON, 2008; p.132).

Para o autor, quando os europeus promovem esse tipo de comportamento indicam uma rejeição da família e da criança negra, tanto no plano do imaginário quanto no das relações sociais. Esse autor acrescenta ainda que esse mito precisa ser enfrentado, pois é nessa relação que os complexos de superioridade e inferioridade se configuram e trazem consequências desagradáveis para as relações raciais.

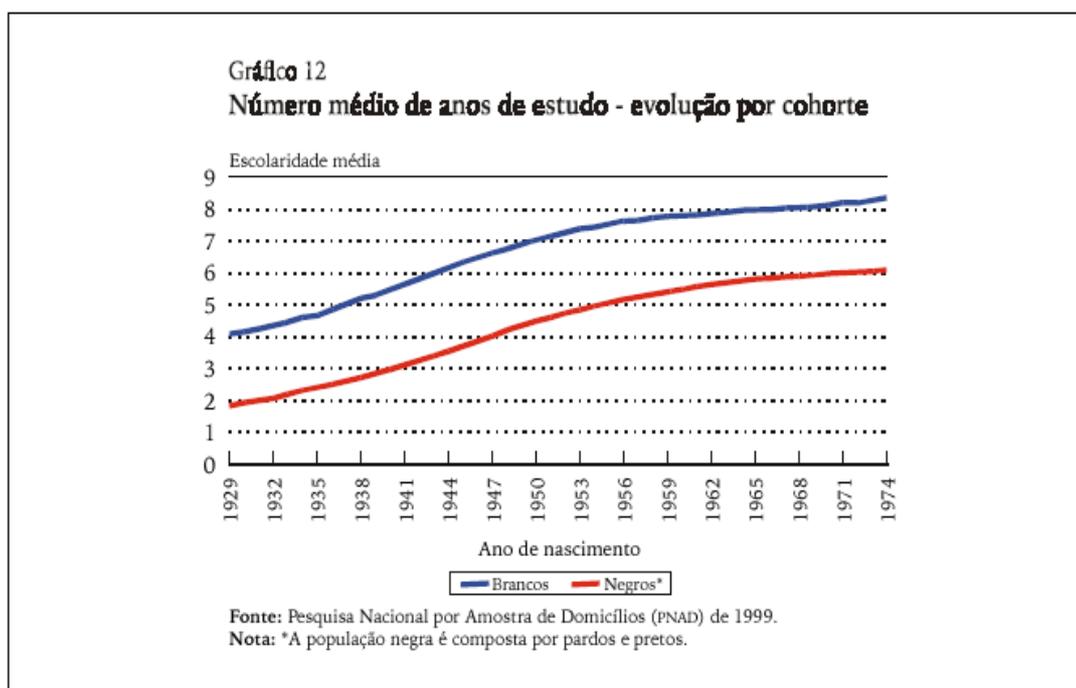
Em relação ao conceito de exclusão, Sawaia (2004) afirma que ele pode apresentar um perigo ambíguo na leitura e análise da desigualdade social, pelo fato da desigualdade ser considerada apenas como um sinônimo de pobreza e ignorar outras configurações de exclusão como de ordem subjetiva, física e mental. E é devido a esse fator que se torna necessário compreender a exclusão na sua dimensão objetiva da desigualdade social na ordem da justiça social, mas também na dimensão subjetiva de um compromisso político com o sofrimento do outro. Assim, a autora considera que se convencionou utilizar os termos excluído e incluído de forma perversa na sociedade. Como por exemplo o que aconteceu com o negro na educação: o fato de ser considerado incluído por estar em instituição escolar, ser considerado socialmente como inclusão, entretanto, nem sempre essa inclusão ocorre de fato, mas mesmo assim não se problematiza em relação à forma como esse tipo de inclusão ocorre nesse ambiente.

Além das dimensões subjetivas existem dados concretos da realidade brasileira que permitem interpretar as consequências desse tratamento desigual. A pesquisa desenvolvida por Herinques (2001) confirma tal proposição ao mostrar o alto índice de analfabetismo entre negros e a diferença na educação juvenil com suas consequências para os demais fatores sociais. Ao cruzar os indicadores de renda, emprego, escolaridade, classe, idade, situação familiar e região, o autor mostra o abandono, por parte do Estado, dessa população. Destacam-se, para fins desta dissertação, as observações em relação à desigualdade na educação. Para o autor, os indicadores de qualidade de escolaridade são estratégicos, não

só para definir as bases do desenvolvimento do país, mas para reduzir as desigualdades. Os dados pesquisados por ele apontaram que

quando analisamos em separado o desempenho dos jovens brancos e dos jovens negros, ao longo de o período, observamos que o desempenho não é homogêneo [...] os indicadores e inexistência de um comportamento homogêneo relativo dos jovens que privilegiasse uma raça. Os jovens negros apresentam em todos os anos da série e para todos os segmentos, níveis de desempenho inferiores aos jovens brancos. (HENRIQUES, 2001; p. 31).

O gráfico a seguir confirma a afirmação do autor. É possível constatar a desigualdade de acesso à escolaridade entre os jovens negros e brancos com idade entre 7 a 25 anos.



Fonte: Pesquisa Nacional por amostra de domicílio (PNAD)DE 1999

Mesmo apresentando uma melhoria na escolaridade dos negros, as curvas descritas no gráfico descrevem como a discriminação foi um fator que colocou os negros em situação de desigualdade escolar. As diferenças ficam ainda maiores quando relacionadas ao nível de escolaridades mais avançadas.

As maiores diferenças absoluta em favor dos brancos encontra-se nos segmentos mais avançados do ensino formal. Por exemplo, entre os jovens brancos de 18^a a 23 anos, 63% não completam o ensino secundário. Embora elevado, esse valor não se compara aos 84% de jovens negros da mesma idade que ainda não concluíram o ensino secundário. Em relação ao ensino fundamental, enquanto 57,4% dos adultos brancos não conseguem completarem os estudos, 75,3% dos adultos negros não conseguem. Paralelamente 12,9% dos brancos completam o ensino médio e 3,3% dos negros o concluem. (HENRIQUES, 2001; p.34).

Os dados do IPEA analisado por Henrique em 1999, não deixam dúvidas de que a discriminação racial colocou o negro em situação de desvantagem educacional em todas as fases do ensino. Tal desigualdade, ainda continua persistindo, de acordo com os dados do PNAD (2007), confirmando as diferenças educacionais entre negros e brancos.

O Brasil conta mais de 53 milhões de estudantes em seus diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino. Mas no atendimento às populações brancas e negras revelam desigualdades. De acordo com o Pnad 2006, na educação infantil apenas 13,8% das crianças declaradas negras estavam matriculadas em creches. O número sobe para 17,6% na população branca. Na pré-escola a desigualdade persiste, embora seja menor, 65,3% das crianças brancas matriculadas, enquanto que 60,6% da população infantil negra freqüentavam a escola. O segundo Censo Escolar de 2007, a distorção idade-série de brancos é de 33,1% na 1^a série do ensino fundamental e de 54,7% na 8^a, enquanto a distorção idade-série de negros é de 52,3% na 1^a série e de 78,7% na 8^a série. Entre os jovens brancos de 16 anos, 70% haviam concluído o ensino fundamental obrigatório. Na população negra dessa faixa etária, apenas 30% alcançaram essa escolaridade. Entre as crianças brancas de 8 e 9 anos na escola, a taxa de analfabetismo é da ordem de 8%. Para essa mesma faixa das crianças negras o índice é o dobro. (PNAD, 2007).

As políticas universalistas não foram capazes de combater a desigualdade de escolaridade entre brancos e negros, quando se trata do ensino superior, tais desigualdades se apresentam de forma perversa, conforme se constata a seguir.

No ensino superior o quadro não é diferente. Ainda com base no Pnad 2007, 62% dos jovens brancos de 15 a 17 anos freqüentavam a escola; na população negra o índice cai pela metade. Se o recorde etário for para 19 anos, os brancos apresentam uma taxa de conclusão do ensino médio de 55% enquanto os negros, uma taxa de apenas 33%. A Economia Aplicada (IPEA) revela que 12,6% da população branca acima de 25 anos conclui o curso superior. Entre os negros, a taxa é de 2,9%. Em 2007, os dados coletados pelo censo do ensino superior

indicavam a frequência de 19,9% de jovens brancos entre 18 e 24 anos no ensino superior. Já para os negros o percentual é de somente 7%. (PNAD, 2007).

Os resultados dessas pesquisas só confirmam que as práticas discursivas, pedagógicas e relacionais discriminatórias promoveram um tratamento diferencial entre negros e brancos, afastando ou retardando os negros em seu processo educacional. Tal fato confirma como as políticas universalistas educacionais não são suficientes para a superação da desigualdade que se formou no país e nem para a diminuição do atraso escolar juvenil dos jovens negros em relação aos brancos.

O Brasil não possui uma tradição em oferecer políticas públicas para juventude além da educação, diferente de outros países como os da Europa e dos Estados Unidos. As ações implementadas para esse público, na sociedade brasileira, quase sempre estão destinadas a adolescentes e jovens em situação de risco social¹⁶. Somente a partir de 2004 que Governo Federal amplia o debate das políticas públicas com a criação de uma Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) que é um “programa de emergência” voltado para o jovem de 18 a 24 anos, sobretudo, aos jovens que estivessem fora da escola e do mercado de trabalho. Essa faixa etária será o público alvo do programa de bolsa do governo, o Prouni, que discutiremos no próximo capítulo.

A saída encontrada pelo Estado, para enfrentar e combater esse quadro perverso das desigualdades sociais que atingem os jovens foi por meio de ações emergenciais e de políticas públicas sociais voltadas para as juventudes das famílias de baixa-renda, em sua maioria negra. O foco do governo foi desenvolver ações vinculadas à área da educação, que vem tentando recuperar e superar os seus atrasos na educação, participando de cursos de alfabetização de adultos oferecidos pelo governo, conhecido como Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹⁷.

O conceito de juventude tem sido discutido por diversas correntes e perspectivas. Dentre elas, aquelas que assumem o sentido de juventude

¹⁶ O termo risco social é utilizado para adolescentes com trajetória de rua, envolvidos com tráfico de drogas, exploração sexual dentre outros.

¹⁷ Em 2006 o governo o ofertou 3,3 milhões de matrículas para o EJA no ensino fundamental, o que representou 86% das matrículas nesta modalidade e promoveu curso de alfabetização para 1,6 milhões de alunos (Boletim de Políticas Sociais).

relacionada à faixa etária que vai de 14 a 24 anos, como também, aquelas que optam por pensar juventude com seu limite de idade não fixo, e ainda, aquelas que tratam a juventude como alargamento do chamado “tempo da juventude” indo até a casa dos 30 anos. Para nós, de qualquer maneira, o que importa é que “qualquer jovem com idades iguais vivem juventudes desiguais”. (NOVAES, 2006; p.105). Assim, como o conceito de identidade e raça, juventude é também uma construção histórica, social, cultural e política sujeita a transformações.

As discussões e debates relacionados à juventude brasileira, quase sempre são baseadas em diferenças culturais, econômicas, término dos estudos e preparação para entrada no mercado de trabalho. Nesse sentido, Abramo (1997), em relação ao tema da juventude, alerta para o uso do conceito de juventude no singular. O uso do conceito de juventude no singular, comumente abarca as diferenças de classe. Assim, utilizar a expressão *juventudes* significa compreender esses grupos como marcados de múltiplos e complexos contextos que os determinam, e não apenas como um único grupo homogêneo, com características iguais independentemente dos demais fatores (geográficos, culturais, sociais, econômicos etc) que influenciam nas identidades juvenis. Desta forma, tomando por base esses parâmetros, adotamos o uso do conceito de *juventudes*, nesta pesquisa, por se tratar de uma análise de desigualdades juvenis para o acesso ao ensino superior, sendo que esta desigualdade não está restrita apenas a fatores socioeconômicos, mas também, condicionada a outras dimensões sociais e raciais em que o jovem negro está inserido.

Seguindo esta concepção, daremos ênfase à dimensão racial da formação identitária do jovem negro, sobretudo, no ensino superior, sem perder de vista que, conforme Abramo (2005), os aspectos políticos, econômicos e históricos devem ser considerados na análise do tema de políticas públicas para a juventude no Brasil. Esta ênfase decorre de que a Política de Igualdade, através das ações afirmativas, tem como objetivo principal enfrentar o racismo como gerador da desigualdade racial.

A EJA possibilitou que muitos jovens terminassem seus estudos no ensino fundamental e, em alguns casos, no ensino médio. Entretanto, concluir essas etapas não foi o suficiente para o jovem negro concorrer no mercado de trabalho, que cada vez mais exige mais formação.

A conclusão do ensino médio para alguns jovens negros, quase sempre está ligada a um meio para inserção no mundo do trabalho, exigido pelo mercado e não como parte do ciclo educacional, visto que muito deles interromperam esta fase da conclusão se seus estudos antes. Quando se trata do ensino superior a situação fica ainda mais complexa, esses jovens já encontram dificuldade para o acesso ao ensino médio e, tratando-se do ensino superior, a dificuldade se amplia, pois a universalização do ensino nas escolas públicas, só ocorre até os 16 anos, após essa idade a possibilidade de estudar irá variar de acordo com a renda familiar. (ABRAMO, 2005).

Desse modo, além das dificuldades encontradas nas experiências de discriminação e falta de valorização de sua cultura no ambiente escolar, espaço potencializador para o processo de formação de identidade, os jovens negros enfrentam situações na realidade social, que os levam a interromperem esse ciclo educativo importante para o seu desenvolvimento intelectual, social e emocional.

A formação de uma identidade se dá na interação social e são nos significados e sentidos que se constroem as situações imediatas da realidade do sujeito. A concepção de uma identidade como metamorfose está sujeita à re-significação e transformação. É nessa base que continuaremos a apontar as mudanças e reconstrução ocorridas na sociedade que justificam a necessidade de uma Política de Igualdade para o enfrentamento dessa desigualdade, antes de discutir como se dá a realidade daqueles que conseguiram ultrapassar o funil para ingressar no ensino superior.

2.3 Ações afirmativas em debate

Nesta subseção, discutiremos algumas concepções relacionadas ao tema das Ações Afirmativas no Brasil e de como elas têm sido significativas para promoverem mudanças importantes para a população negra no Brasil e para seu processo de formação de identidade racial.

Para Hall (2004), Ciampa (2007) e Castells (2008) compreender como são construídas as identidades implica entender como elas são produzidas concretamente no processo histórico. A busca por uma política de igualdade de

acesso e de oportunidades para o enfrentamento das desigualdades ocorre desde o período da escravidão. São lutas que retratam buscas por emancipação e mobilização social como meio de assegurar sua identidade ao longo da história¹⁸. Nesse sentido, as articulações do movimento negro aliadas à divulgação de dados quantitativos, que denunciam as desigualdades que se abatem sobre a população negra e estudos confirmando as práticas racistas na sociedade, tornaram-se efervescentes para o surgimento de diálogos e propostas de políticas de Ações Afirmativas. Mas podemos dizer, entretanto, que a proposta dessas políticas surge num contexto de negação à existência de qualquer problema racial, mesmo Brasil já tendo sido signatário em tratados internacionais contra o racismo, conforme aponta Medeiros:

Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da discriminação em matéria de emprego e profissão; a Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, também das Nações Unidas; a Convenção Internacional de Todas as Formas de Discriminação Racial adotada pela assembléia da ONU, em 1965. (MEDEIROS, 2007; p.134).

Além disso, o Brasil também participou da I e II Conferência Mundial contra o Racismo, realizadas em 1978 e 1983 respectivamente. Entretanto foi somente a partir da década de 80 que as manifestações e ações para o enfrentamento das desigualdades raciais foram retomadas na sociedade. E, mais especificamente, é somente a partir da década de 90, que o governo federal realiza ações efetivas para o enfrentamento das desigualdades sociais, revelando assim uma postura mais liberal reforçada pelas parcerias com diversas entidades privadas e ONGs. (GUIMARÃES, 2005). Foi nesse período que surgiram as primeiras propostas concretas de Ação afirmativas, entre elas destacam-se:

¹⁸ A título de exemplo: O movimento político “Frente Negra” que ocorreu em 1931, e que depois se transformou em um partido político fechado durante a era Vargas. No campo da cultura, o surgimento dos blocos afros como Ilê Aiyê na Bahia e o movimento Black Soul que surgiram em São Paulo e no Rio de Janeiro contribuíram para a valorização da cultura negra. O surgimento do Movimento Negro Unificado - MNU- em 1978, que protesta contra as desigualdades raciais e o Teatro experimental do Nego -TEM- idealizado, fundado e dirigido por Abadias Nascimento em 1944, dentre outros. Ver mais sobre o assunto em Telles (2003). Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica

- A formação dos conselhos especiais para atender demandas específicas da população negra, em 1984¹⁹;
- A criação da Fundação Palmares (FCP), no ano da comemoração do Centenário da Abolição da Escravatura, em 13 de maio, de 1988²⁰;
- A Marcha Zumbi dos Palmares, ocorrida em 1995, que denuncia o racismo brasileiro e cobra uma ação do Estado frente à desigualdade racial;
- A nomeação e inserção de representatividades negras no congresso e em espaços de visibilidade social²¹.
- Estudos e pesquisas realizados na década de 90 que enfatizaram a desigualdade racial entre negros e brancos²².

Todas estas ações políticas contribuíram para que o tema das Ações Afirmativas fosse fomentado no Brasil. O termo foi utilizado pela primeira vez no Brasil, no Seminário Internacional financiado pelo Ministério da Justiça, em 1996, no período do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso com o tema: *multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos*. Os intelectuais que participaram desse debate foram escolhidos pelo então presidente. Entretanto, vale ressaltar que em 1983 o deputado federal Abdias do Nascimento já havia proposto, no congresso, um projeto de “ação compensatória” destinada à população negra em uma tentativa de compensar séculos de discriminação²³.

Depois desse movimento interno e da mobilização dos negros, a participação do Brasil na III CM Contra o Racismo, cuja temática era “Discriminação Racial Xenofobia e Outras Formas de Intolerância”, foi bem

¹⁹ O primeiro foi o Conselho da Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, que se expandiu depois para outras capitais. A proposta destes conselhos era sugerir, monitorar projetos para a Assembléia Legislativa e para os setores do executivo, e de investigar e denunciar casos de discriminação contra a população negra.

²⁰ Em agosto de 1988, apoiando se no artigo 215 da Constituição Federal, o Presidente José Sarney sancionou a lei 7.668 criando a FCP.

²¹ Como os três ministros negros Gilberto Gil na cultural, Marina Silva do Meio Ambiente e Benedita da Silva para a Assistência e Promoção Social e o empossamento do primeiro Ministro negro na história do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa Gomes.

²² Pesquisas realizadas pelo IBGE, IPEA, DIEESE, UNIFEM irão apontar grandes diferenças raciais e desigualdade em todos os campos entre brancos e negros.

²³ Lei nº 1.332 de 1983, que propõe 20% de vagas para negros em concursos públicos; bolsa de estudos; imagem positiva do negro nos livros didáticos dentre outros. Porém sua proposta não foi aprovada por se tratar de um documento que contempla apenas um grupo racial da sociedade.

diferente. Nessa conferência, realizada em Durban na África do Sul em agosto e setembro de 2001, a participação brasileira se deu de forma mais efetiva²⁴.

O primeiro país a legalizar e a implementar uma proposta de ações afirmativas foram os Estados Unidos, na década de 60, por meio das lutas pelo direito civil dos negros, que serviram de modelo para outros países. Para Medeiros (2007), a proposta de Ações Afirmativas cria “estímulos especiais” para promover a população afro-americana que depois se estendeu para outras minorias, como indígenas, asiáticos, hispânicos e mulheres. Ainda que sofram críticas e oposições, as Ações Afirmativas nos Estados Unidos foram responsáveis pelo aumento número da representatividade de negros no Congresso Nacional, nas profissões como advogados, médicos, professores universitários, o que possibilitou significativamente a mobilidade social dos negros no país, tendo sido esse o resultado mais concreto desse tipo de ação.

Além dos Estados Unidos, países como Inglaterra, Canadá, Malásia, Líbano, Colômbia, União Soviética, Bélgica, Noruega, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia, Cuba, Malásia, entre outros, já implantaram ações afirmativas como uma medida para compensar a desvantagem e a exclusão em consequência de situações de discriminação sofridas por grupos minoritários. (MOEHLECKE, 2002; MEDEIROS, 2007).

É importante ressaltar que existem diferentes terminologias para definir *equal opportunity policies*, ação ou discriminação positiva, discriminação positiva, Programa de Ação para Igualdade de Oportunidade como apontou Medeiros (2007). Nesta dissertação, adota-se a terminologia de Ação Afirmativa por ser mais usada no Brasil. E para a discussão realizada neste trabalho, utilizamos diferentes autores que têm discutido esse tema, tais como: Moehlecke, (2002), Telles (2003), Munanga (2004), Piovesan (2007), Gomes (2007), Guimarães (2008), Carvalho (2006), que trazem concepções relacionadas ao tema das Ações Afirmativas no Brasil sob diferentes perspectivas.

²⁴ Importante ressaltar que, após a Marcha Zumbi dos palmares foi criada o Grupo de Trabalho Interministerial -GTI- para desenvolver Políticas Públicas de Valorização da população negra. A participação e a mobilização do movimento negro em diferentes eventos antes da Conferência, como no encontro nacional da Coordenação das Entidades Negras -CONEN- e a participação e organização de Conferências preparatórias dentro e fora do país, para a III Conferência Mundial atreladas a divulgação na mídia e nos maiores jornais renomados do Brasil de matérias diárias sobre as questões raciais nas semanas anteriores a Conferência.

Piovesan (2007), ao discutir ações afirmativas no campo dos Direitos Humanos, afirma que essa política é uma maneira de considerar a diferença e a diversidade para assegurar um tratamento especial como uma condição fundamental na promoção de direitos. A insuficiência da garantia dos direitos iguais leva à criação de medidas emergenciais para combater a discriminação enquanto medidas fundamentais na garantia de direitos civis, políticos, econômico e cultural. Para essa autora, a proibição de exclusão não é garantia de igualdade, e nesse sentido as ações afirmativas cumprem uma finalidade pública decisiva de um projeto democrático, assegurando a diversidade e a pluralidade social. Suas concepções nos levam a pensar que a participação, o acesso e a permanência de negros em universidades públicas é um direito. A ausência deste público nesse espaço só confirma como as garantias de direitos igualitários no Brasil devem ser questionadas, uma vez que, elas não consideram importantes as diferenças raciais existentes no país.

Já Gomes (2007), analisando as ações afirmativas a partir do Direito Constitucional, aponta que o princípio de igualdade ultrapassa o jurídico, pois:

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio de igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação, racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objeto constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (GOMES, 2007; p.51).

Para além de um princípio jurídico a ser garantido por lei, as Ações Afirmativas tem como objetivo garantir o direito de sujeitos que vivem em situação de desigualdade, contribuindo para a diminuição da discriminação.

Guimarães (2005), por sua vez, compreende como ações afirmativas toda e qualquer política que a esse respeito amplia a participação do negro em esfera social da qual ele não faz parte. Dessa maneira, o autor alerta para o seguinte fator:

O que está em questão, portanto, não é uma alternativa simples, diria mesmo simplista, entre políticas de cunho universalista versus políticas de cunho particularista. O que está em jogo é outra coisa: devem as populações negras, no Brasil, satisfazer-se em esperar uma “revolução do alto”, ou devem elas reclamar, de imediato e pari passo, medidas mais urgentes, mas rápidas, ainda que limitadas, que facilitem seu

ingresso nas universidades públicas e privadas, que ampliem e fortaleçam os seus negócios, de modo que se acelere se amplie a constituição de uma “classe média” negra? (GUIMARÃES, 2005; p.189).

Com essa afirmação, Guimarães aponta que as políticas universalistas sozinhas não foram capazes de diminuir a desigualdade que afeta os negros no Brasil. Sobre essa questão Munanga (2004) afirma que não existe alternativa para aumentar a participação de 2% de negros no ensino superior, que não seja por meio de uma proposta de Ação Afirmativa, sobretudo, diante de um contingente de 97% de estudantes brancos universitários. Para ele, tal proposta política é plausível, visto que as políticas universalistas não trouxeram mudanças significativas para mudar a realidade da população negra na Educação. Dessa maneira, seja em universidades públicas ou privadas uma política de Ação Afirmativa, no momento atual, exige um acompanhamento de seu impacto social, como também, de uma observação minuciosa para verificar em que medida elas têm sido desenvolvidas nessas instituições e têm contribuído para o reconhecimento da desigualdade racial e o respeito à diferença.

Todos os autores utilizados nesta pesquisa são unânimes em conceber que, as Ações Afirmativas constituem uma proposta para inserir o negro em todas as esferas sociais em que não se encontra representado, como uma tentativa de corrigir uma ação discriminatória e prevenir futuras. Elas são uma busca para igualdade de direito, como destacou Santos (2003)

Temos o direito a ser iguais quando nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferente quando nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça a diferença e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003; p. 56).

A luta para ter acesso ao ensino nas universidades públicas por parte da população negra, por meio das Ações Afirmativas, revela um novo capítulo na cena política brasileira ao realizar uma proposta de luta já idealizada por Florestan Fernandes, no final dos anos 60, como apontou Guimarães (2008):

A novidade dos anos 1980 é que, ao contrário da situação anterior, não foram as classes médias “brancas”, mobilizadas em torno de ideais socialistas empenhadas numa política de alianças de classes, pretendendo-se, no mais das vezes, os porta-vozes às universidades

públicas, são os jovens que se definem como “negros” e se pretendem porta-vozes da massa pobre, preta e mestiça, de descendentes dos escravos africanos, trazidos para o país durante mais de trezentos anos de escravidão. (GUIMARÃES, 2008; p.116).

Nessa afirmação, Guimarães aponta como a juventude negra esta escrevendo um novo capítulo de sua história na sociedade brasileira. São homens e mulheres protagonistas de suas histórias, construindo seus processos de emancipação pessoal, familiar, político e social.

Ainda que sejam pequenas e desafiadoras, após Durban, mudanças vêm ocorrendo em alguns setores da sociedade brasileira, a exemplo de Conferências que traduzem o reconhecimento da diferença ao introduzirem o tema da desigualdade racial realizadas em 2007, como:

A II Conferência Nacional de Política Para Mulheres que prevê o enfrentamento de toda forma de discriminação, como racismo, sexismo e lesbofobia em programas governamentais, não governamentais e particulares com medidas de ações afirmativas na execução de políticas públicas; A II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional que propõe ações voltadas para a segurança alimentar e nutricional da população negra em escola e hospitais respeitando suas especificidades e VI Conferência da Assistência Social que infelizmente se limitou a tratar o tema de forma universal. E também o Programa *Quilombola Brasil* que envolve as áreas da saúde, educação e investimento em moradia e luz elétrica para a população quilombola. (Políticas Sociais acompanhamento e análise, 2008, p.238, grifo do autor).

Também em janeiro de 2003, tornou-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas da Educação Básica. Tal mudança, que depois incorporou a cultura indígena, foi um marco na redefinição da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9394/96²⁵. Essa iniciativa tem levado o Ministério da Educação a realizar atividade para a formação de professores voltada para as questões raciais.

Outra ação significativa nesse contexto político são os cursinhos pré-vestibulares alternativos que, com apoio de instituições religiosas e ONGs, irão

²⁵ A lei 10.639, foi sancionada em janeiro de 2003. A partir desta lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dispostas no Parecer do Conselho, CNE/CP 0003/2004 e CNE/CP Resolução 1/2004. Foi a primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional a incorporar a temática racial no seu texto.

atender prioritariamente jovens negros que almejavam ingressar em algum curso superior, mas não podiam arcar com as despesas dos cursinhos particulares. Consideramos essas iniciativas como indicações das primeiras propostas de Ação Afirmativa para jovens negros, em relação à educação superior na sociedade brasileira, visto que além de potencializar a possibilidade de aprovação de muitos negros no vestibular, tornaram-se um espaço de transição do ensino médio para entrada na universidade para muitos jovens²⁶.

Pode-se dizer que uma das primeiras iniciativas de um programa de Ação Afirmativa para o ingresso no ensino superior foi o Projeto Geração XXI que atendeu 21 adolescentes pobres e negros da cidade de São Paulo. Esses adolescentes foram preparados para ingressarem nas universidades com diferentes atividades pedagógicas, culturais e de cidadania que também envolviam seus familiares. De acordo com Silva (2003), todos eles foram incluídos nas universidades do Estado²⁷.

A convivência com outros cursinhos alternativos para negros e carentes é uma proposta significativa para os jovens negros, à medida que a convivência com outros jovens da mesma realidade social e racial promove uma re-significação de suas identidades raciais. Como apontou Hall (2000), falar de identidade significa invocar recursos da história, da linguagem e da cultura em que ela foi produzida, significa pensar “quem somos”, “de onde viemos”, mas muito mais com a questão “quem nós podemos nos tornar” (p.109). A proposta desses cursinhos pré-vestibulares alternativos para esses jovens levou a pensar em “quem somos” e “quem nós podemos nos tornar”, aumentando suas expectativas de sucesso para o acesso e ingresso no curso superior. Segundo Ciampa (2007),

A negação da negação permite a expressão *outro* que também sou eu: isso consiste na *alterização* da minha identidade, na eliminação de minha identidade pressuposta (que deixa de ser re-posta) e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante, em que toda humanidade contida em mim se concretiza. (CIAMPA, 2007; p.181).

²⁶ Um dos primeiros destes cursos começou no Rio de Janeiro 1994, com Frei Davi. Tal iniciativa se expandiu para demais cidades brasileira, a exemplo de ONG EDUCAFRO em São Paulo, THEMA Educação em Porto Alegre, Horizonte em Contagem e Belo Horizonte, Instituto Luther King em Campo Grande dentre outras.

²⁷ Ver mais sobre o assunto em Silva, C. (2003). Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras.

A alterização na concepção do autor deve ser compreendida como mudanças significativas, sejam qualitativas ou quantitativas, visíveis ou invisíveis, que vão ocorrendo na vida do sujeito como o desenvolvimento de uma metamorfose constante. É com esse intuito do “quem nós podemos nos tornar” que eles desejam ingressar no curso superior. Em outras palavras, uma catarse coletiva para, no enfrentamento da desigualdade como possibilidade, o negro re-elaborar uma nova consciência racial, como afirma Fanon,

Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecida as causas, torná-lo capaz de *escolher* a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais. (FANON, 2008; p.96).

As concepções de Fanon (2008) são afirmações que indicam que antes, durante e após Durban, o movimento negro no Brasil vem construindo movimentos de emancipação na luta pela igualdade simbólica e objetiva na sociedade brasileira.

Em relação à Educação Superior, as primeiras iniciativas para uma política de Ação Afirmativa ocorreram em 2002, nas universidades Estaduais do Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul²⁸. No caso da universidade do Rio, a lei começa a vigorar na seleção de 2002/2003. A proposta foi estabelecer 50% de vaga para estudantes de escolas públicas através do Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio (SADE) e 40% de vagas para estudantes negros e pardos por meio da Lei Estadual nos cursos de graduação. Já no Paraná, a lei estadual garantiu três vagas para os cursos de graduação em cada cinco universidades estaduais para os indígenas da região. Em 2001, a proposta de lei estadual do Rio Grande do Sul estabeleceu 50% das vagas dos cursos de graduação para os declarados carentes, 10% para os deficientes físicos proporcionais em todos os cursos, como aponta Moehleck (2002). A inexistência

²⁸ As experiências de cotas nas universidades públicas vem sendo desenvolvidas de forma autônoma, respondendo a deliberação dos seus Conselhos Universitário, no caso de universidades públicas federais, ou a leis estaduais, no caso de universidades públicas estaduais.

de uma legislação federal sobre o tema e a ausência de uma ação de promoção ou coordenação nacional, seja por parte da SEPPIR ou do MEC, tem permitido a proliferação de um conjunto bastante diverso de Ações Afirmativas nas universidades no Brasil. (ANEXO A).

As transformações e mudanças até aqui apresentadas, ainda que sejam pequenas diante de tantas disparidades raciais existentes no Brasil, não deixam de mostrar como o movimento negro, ao longo da história, criou uma política de identidade para enfrentar a sua negação, por meio de seus movimentos emancipatórios que nos faz remeter aos modelos de identidade legitimadora, de resistência e de projeto, conforme concebidas por Castells (2008). Na concepção do autor, a identidade legitimadora dá origem a uma sociedade civil enquanto organização e instituição (sindicatos, igrejas, partidos, entidades, movimentos sociais, dentre outros) que podem levar a uma organização que, embora conflitante e ambígua, seja espaço de transformação política. Esse modelo de identidade promove um tipo de resistência coletiva para o enfrentamento de opressões e de dominações. A identidade legitimadora e de resistência promove uma identidade de projeto, à medida que os atores projetam e planejam um tipo de vida diferente, como é o caso das Ações Afirmativas para o acesso ao ensino superior.

Por meio da discussão realizada neste capítulo, foi possível perceber ações que promoveram mudanças significativas na sociedade brasileira. No próximo capítulo apresentaremos como o programa Prouni, que inclui o programa de Ações afirmativas, surge no debate da reforma do ensino superior, como a política de cotas é trabalhada nas universidades e como ela pode contribuir na formação de uma identidade racial.

CAPÍTULO 3 - Prouni: política de ações afirmativas ou apenas uma política de acesso?

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

(HALL, 2000)

3.1 O Prouni e a reforma do ensino superior no Brasil: algumas críticas

Neste capítulo, apresentaremos o Prouni num contexto de reforma da Educação Superior, mostrando como tem sido trabalhada a política de cotas nesse programa e nas universidades públicas e apontaremos ainda como essa proposta esta ligada a mesma luta pelo reconhecimento pessoal, institucional e governamental. Assim, a fim de nos orientarmos na elaboração deste capítulo, buscamos responder aos seguintes questionamentos: em que medida o Prouni, modelo de programa de inclusão, favorece uma política de Ação afirmativa? Quais as ações que essa política oferece para o enfretamento do racismo e da discriminação racial nas instituições de ensino superior? Quais as suas contribuições no processo de formação de identidade dos estudantes negros?

Prouni é um programa específico para estudantes de baixa-renda, tendo como propósito maior permitir-lhes o acesso ao ensino superior. Este programa surgiu em 2004 e é considerado uma Política Social Pública²⁹ para a inserção de alunos oriundos da rede pública em universidades particulares. A meta do Governo com essas ações para o Plano Nacional de Educação é ofertar 30% do total das vagas de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES) aos jovens de 18 a 24 anos, até o ano de 2011.

²⁹ Política Pública Social será aqui entendida como: Ações que determinam o padrão de proteção social implementada pelo Estado, voltadas, em princípio, para redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais desenvolvidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Por se tratar de uma política social na educação, ela é uma forma de interferência do Estado visando à manutenção das relações de determinada formação social (Hofling, 2001, p.2).

O fato de existir no processo seletivo do Prouni, uma inclusão de cotas raciais, tem feito com que ele seja considerado uma política de Ação Afirmativa. Esse programa surge sob um histórico debate relacionado ao movimento para Reforma do Ensino Superior no Brasil e tem sido associado como uma estratégia para atender aos interesses políticos e econômicos de organismos internacionais.

A Reforma Educacional do ensino superior, na década de 90, na sociedade brasileira está ligada aos interesses de organismos internacionais como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) que privatizaram e transformaram a educação em uma lógica de mercado, conforme aponta Oliveira (2006), Borges (2003), Silva e Sguissardi (2005).

De acordo com Oliveira (2006), as orientações e políticas criadas pelo Estado a partir da década de 90, foram para proteger o sistema financeiro, abriram os caminhos para as empresas estrangeiras subordinando o ensino a uma lógica de mercado educacional ao desenvolver um sistema de gerenciamento administrativo, seguindo os padrões de empresas privadas como fonte de financiamento. Esse modelo de gestão incentivou uma lógica de mercado que ocasionou a mudança dos objetivos da educação nas instituições de ensino universitários. Na visão de Souza (2006) ocorre:

a) um crescimento generalizado dos indicadores de produtividade, especialmente a partir de 1997, mormente por meio da expansão dos cursos de graduação, o que contribuiu, de alguma forma, com a política de expansão e *massificação* da educação; b) uma disputa em torno dos recursos federais por meio da *concorrência* estabelecida pela nova matriz de distribuição entre as ifes, adotada pelo MEC em 1999 que, ao ampliar os recursos para uma instituição, os diminui, conseqüentemente, para outra. (SOUZA, 2006; p.14).

O aumento na procura de vagas para inserção em cursos superiores, estimulado por uma exigência de maior escolaridade no mercado de trabalho, incentivou o Banco Mundial a encontrar nas IES um campo fértil de investimento na promoção de acesso ao ensino superior, proposta que foi prontamente aceita pelo governo. A propaganda para esse tipo de investimento foi oferecida com a justificativa de oferecer equidade, qualidade e baixo custo, especialmente, para as novas instituições superiores que surgiam no mercado, conforme aponta Oliveira

(2003). Paralelamente a essa situação, as consequências do desequilíbrio econômico e das instabilidades políticas, sobretudo, nos países em desenvolvimento, fizeram com que as preocupações do Banco Mundial se voltassem para minimizar os custos sociais de ajustes econômicos com foco na reforma de Estado. O intuito era, a partir de uma reforma educacional, reduzir a pobreza e oferecer uma educação de baixo custo. Essas propostas políticas direcionadas para a Educação Superior têm envolvido maiores interesses dos setores privados, com a proposta de ofertar serviços educacionais. Segundo Borges (2003), esse sistema político introduz e incentiva um processo competitivo no campo educacional, deixa de se preocupar com a qualidade e volta-se para atender os interesses do mercado que é a produção de mão de obra.

Diante dessa demanda e da necessidade do diploma de curso superior, os empresários começaram a ver nas instituições privadas, uma fecunda área de investimento financeiro, a exemplo da UNIP, Estácio de Sá e Pitágoras do Rio de Janeiro e de São Paulo. Com o crescimento de instituições privadas, o número de oferta de vagas foi maior do que a procura.

Apesar da constituição de 1988, em seu artigo 207, ter estabelecido também uma autonomia universitária, administrativa e orçamentária, não ocorreram mudanças necessárias e esperadas. O modelo de gestão mercantilista que se instalou nas políticas públicas na educação descaracterizou o ideal social das universidades como instituições educacionais. Segundo Chauí (2001) a vocação da universidade que é para ser um espaço de formação, reflexão e criação crítica para atender as demandas sociais na produção de saberes democráticos para o bem social, transformou-se em um saber operacional de mão-de-obra para ser contratada pelo mercado, ou seja, em prestadora de serviço.

Ao contrário do que ocorria até a década de 90, a existência de poucas instituições privadas de ensino superior, muitas das quais de cunho religioso, houve, a partir de então, uma mudança no número de instituições privadas existentes no mercado. Segundo o resultado do Censo da Educação Superior fornecido pelo INEP (2007):

Existem 2.281 instituições de educação superior, 23.488 cursos e 4.880.381 estudantes. Destes 1.481.955 são ingressantes. Os dados de 2008 com referência ao de 2007, o número de universidades, de 178

passaram para 183. Destas, 8% são de centro universitários (0,8% de aumento), e 0,3% de faculdades, passando de 1.973 para 1978, o maior número dessas faculdades e centros universitários está distribuída entre o setor privado. Em relação ao número de matrícula em categorias administrativas dos 1.240.968 estudantes na rede pública e 3.639.413 nas redes privadas. As instituições privadas foram responsáveis por 196.189 novas vagas³⁰.

Notamos com isso um rápido crescimento de instituições particulares com fins lucrativos e mercantis no Brasil que absorvem a baixo custo, o número de alunos que não conseguem vagas nas universidades públicas, nem tão pouco em algumas particulares renomadas e com consideráveis pontuações na CAPES. De acordo com o último Censo do INEP (2007),

Houve um aumento de ofertas de novas vagas 294.344 a mais do que o ano anterior. As instituições privadas foram responsáveis pelo maior número de novas vagas 196.189 oferecidas para o acesso à educação superior. Porém, estas vagas não resultaram em aumento de ingressos, mas sim em vagas ociosas, 1.341.987 vagas ociosas no ensino superior que foram registradas em todo o Brasil, 1.311.218 delas são de instituições privadas.

É nesse contexto que, ainda no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), tanto por meio de medidas legislativas, quanto por medidas de restrições severas ao crescimento do setor público federal, incentivou-se a expansão do setor privado. Um dos exemplos foi a criação do Exame Nacional de Cursos, mais conhecido como “Provão³¹”, implantado em 1995, realizado pela primeira vez em 1996 e última edição em 2003.

Para substituir o “provão”, o governo instituiu o Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES), Lei nº. 10.861, de 04 de abril de 2004, e 22 de julho de 2004, que envolve o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), pela portaria nº7, busca medir os conhecimentos dos alunos em distintas etapas de seu percurso escolar. Ao contrário da proposta inicial do provão para uma avaliação do ensino superior a nível institucional, esse exame se tornou uma avaliação focada na dimensão individual.

Foi nesse contexto que, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com o projeto da Reforma da Educação Superior, o Estado passou a oferecer algumas

³⁰ Texto disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticia/censo/superior/news09_01.

³¹ Em princípio, o “provão” seria um mecanismo regulador da qualidade dos cursos, porém o que se construiu na prática foi uma adequação à lógica de mercado, uma vez que as instituições ficaram mais preocupadas com a “perda de alunos” para instituições mais “eficientes”, do que oferecer uma educação de qualidade como apontou Barreyro (2008, p.22).

alternativas, por meio de uma política de diversificação e diferenciação para ampliação do acesso ao ensino superior. Dessa maneira, o governo instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM³² que tinha como finalidade estabelecer o acesso não só por meio de uma política do vestibular, mas também através de cursos virtuais à distância, inclusive de graduação. Como a criação e regulamentação das IES, que passariam a abrigar o curso Normal Superior e os demais de licenciaturas.

A proposta de uma reforma educacional continua no primeiro biênio do governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva (Lula), que por meio do MEC, efetivou medidas legais capazes de dar sustentação ao projeto das seguintes leis:

- a) Lei nº. 10.861, de 14/04/2004, que cria o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) regulamentada pela portaria do Ministério da Educação (MEC) no 2.051, de 9/07/2004;
- b) Lei nº 10.973, de 2/12/2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências;
- c) Lei nº 11.079, de 30/12/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público/privado (PPP) no âmbito da administração pública;
- d) Lei nº 11.096, de 13/1/2005, (Medida Provisória- MP nº 213, de 10/09/2004, que institui o *Programa Universidade Para Todos (PROUNI)*, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a lei nº 10.891, de 09/07/2004, e dá outras providências.

Silva e Sguissardi (2005), ao criticarem essas propostas de leis, apontam que elas vão ao encontro dos objetivos das organizações internacionais de privatização da Educação Superior. Para os autores, o objetivo avaliativo do SINAES reforça o papel regulador do Estado, já que a estratégia de definir a qualidade dos cursos, não deixa de ser uma resposta de mercado competitivo de coagir e fazer com que as IES se adequem ao modelo implantado que supostamente inicia-se com as instituições particulares.

Foi sob o pretexto de oferecer renúncias fiscais às instituições privadas, que o governo instituiu o Prouni. Entretanto, como já destacado ao longo deste trabalho, a baixa escolaridade juvenil no Brasil e a situação sócio-econômica não

³² O ENEM agora também pode ser usado como forma de seleção unificada nos processos seletivos em universidades públicas federais, que poderão optar por quatro possibilidades de utilização do exame: 1) como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line; 2) como primeira fase; 3) combinado com o vestibular da instituição; 4) como fase única para vagas remanescentes do vestibular (MEC, 2009).

favorecem o preenchimento das vagas oferecidas por essas instituições particulares de ensino. Os mais de vinte anos de história de políticas públicas sociais no Brasil não foram suficientes para diminuir as desigualdades sociais na sociedade brasileira. Conforme aponta o boletim de Políticas Sociais do IPEA (2007), é possível encontrar o quadro de evolução das principais políticas sociais nos últimos onze anos entre 1995 e 2005. Nesse documento consta que

Apesar de terem sido ampliados o escopo e a cobertura das políticas sociais, ao longo da última década, os benefícios daí advindos ainda foram insuficientes para garantir a cidadania e dignidade dos cidadãos brasileiros. (BOLETIM DE POLÍTICAS SOCIAIS, 2007; p.24).

Um dos argumentos centrais do Banco Mundial é a diminuição da desigualdade por meio de investimento na Educação, sobretudo, para os jovens. Cabe destacar que os interesses de investimentos para melhorar o desenvolvimento econômico do Brasil são voltados para a população jovem, o público alvo da política do Prouni (18 a 23 anos), conforme aponta Souza e Arcaro (2008). Essas autoras, ao analisarem os documentos e relatórios do Banco Mundial, levantaram a hipótese de que o discurso neles presente transforma os direitos sociais dos jovens em encargos individuais. O que se nota é que há uma filosofia de “investir em pessoas” como Estratégias de Assistência, que se sustentam na orientação para o desenvolvimento relacionado à equidade, à competitividade e à sustentabilidade. A equidade, por exemplo, está ligada às ações que se desdobrariam em:

Melhoria da qualidade e eficiências nos serviços sociais aos mais pobres (por meio de aconselhamento, assistência técnica e empréstimos diretos), prioridade à educação (melhoria na qualidade de ensino fundamental, maior acesso e qualidade ao ensino médio, apoio a “projetos de desenvolvimento” da primeira infância, projetos de créditos universitários, maior acesso a universidades privadas), apoio técnico e financeiro ao programa de transferência de renda (Bolsa-Família) e de trabalho para jovens (apoio de empresas e negócios iniciados por jovens), Programa Primeiro Emprego, dentre outras (Banco Mundial, 2003, *apud* SOUZA 2008, p.4).

O investimento social e a melhoria da qualidade de vida das famílias pobres e seus filhos, seja na educação ou em programas sociais, mostram que essa população passou a ser considerada como parte de um grupo em potencial

que favorece o investimento e desenvolvimento econômico do país. Entretanto, apesar do crescimento da economia desenvolvida na década de 80 e 90, na sociedade brasileira, o mercado de trabalho não conseguiu incorporar os jovens, conforme apontam os dados:

A taxa de desemprego dos jovens comparada como a dos adultos no Brasil em 2006 foi significativa. Enquanto que a taxa de desemprego entre os adultos de 30 a 59 anos foi de 5%, entre os jovens entre 15 a 17 anos atingiu 22,6%. Já entre os jovens de 18 a 24 anos foi de 16,7%, entre os jovens de 25 a 29 anos o índice foi 9,5%. (ABRAMO, 2006; p.20).

A mudança estrutural e o crescimento econômico influenciaram no crescimento populacional no Brasil e em todo o mundo, promovendo um bônus demográfico³³. Foi nesse contexto social que se buscou garantir o aproveitamento do jovem às oportunidades oferecidas para a inserção no mercado de trabalho, visto como uma atribuição individual para o acesso aos serviços e bens de consumo. Essa proposta culminou mais como um aumento do investimento e do auto-investimento para atender a esse público, por meio de ofertas de serviço, que no próprio reconhecimento de seus direitos. É desta maneira que Neto (2002), ao analisar o documento “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, aponta como o presidente Inácio Lula da Silva já apresentava um diagnóstico da Educação Superior e apresentava medidas para atingir sua meta no Plano Nacional de Educação. Para isso ele, segundo Neto (2002),

a) Vetou todas as metas do PNE aprovado pelo Congresso Nacional, que significava aumento dos gastos públicos para o seu cumprimento; b) estimula à ampliação da rede de instituições privadas, a que imensa maioria da população não terá acesso, dada a concentração de renda no país; e c) mantém congelados os recursos materiais e humanos, enquanto cobra maior ampliação do número de estudantes nas IES públicas. (NETO, 2002; p. 46).

Ao fazer um diagnóstico do avanço da privatização da Educação Superior no país, Neto (2002) declara que seguindo as orientações do Banco Mundial e de outras agências financiadoras por meio de anteprojeto de Lei de Autonomia,

³³ De acordo com Abramo, em 2006 os jovens brasileiros com idade entre 15 a 29 anos somavam 51,1 milhões de pessoas, correspondendo a 27,4% da população total, Apresentado um contingente maior do que em 1980, quando havia um contingente de 34,4 milhões de jovens correspondendo a 48,5%, e menor do que a projeção de 51,3 milhões para 2010. p. 12.

portarias e a Lei de Diretrizes de Base – LDB, o governo não tem poupado esforços:

1) Na diferenciação institucional e transformação gradativa da maioria das IES nas chamadas universidades de ensino, nas quais na haverá lugar para atividade de pesquisa; 2) a destruição da carreira docente e da matriz salarial isonômica nas IFES, com a conseqüente implantação de planos precarizados e competitivos de trabalhos; 3) a propaganda desobrigando a União com os financiamentos da rede federal de ensino superior e indução a busca de recursos para sua manutenção junto a fontes privada; e 4) a redução de pessoal docente e técnico-administrativo. (NETO, 2002, p.46).

Para além das preocupações com as fraudes e com as ofertas de bolsas, é preciso estar atento à qualidade da educação oferecida por algumas dessas instituições que aderiam ao Prouni. Para Chauí (2001), a qualidade que envolve a pesquisa dentro do debate da reforma educacional não faz parte da produtividade nas universidades, não se questiona “o que se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade” (p.192). Para a autora, a história da universidade passou por diferentes fases como a *funcional* voltada diretamente para o mercado de trabalho; a de *resultado* voltado para empresas e a *operacional* voltada para os interesses institucionais relacionados à estrutura de gestão, organização e arbitragem de contratos. Para ela todas essas fases estão alheias ao conhecimento e à formação intelectual e, conseqüentemente,

[...] não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas. (CHAUÍ, 2001; p. 193).

Da mesma forma, para Santos (2006) a expansão do sistema universitário diante de uma forte pressão social pode responder a “uma função latente de arrefecimento das aspirações dos filhos e filhas das classes populares, ou seja, reestruturando de modo a dissimular, sob a capa de uma falsa democratização, a continuação de um sistema seletivo e elitista” (p.191). Para o autor, muito para além do mercado de trabalho, a universidade tem a função de instrumentalizar os estudantes para funções sociais e simbólicas.

Vale ressaltar que não é do interesse desta pesquisa realizar uma análise simbólica da relação do Estado brasileiro com organismos externos, mas sim compreender como tais interesses podem também refletir na proposta de Ação Afirmativa dentro do Prouni e, conseqüentemente, na formação da identidade de estudantes negros.

Com a discussão que está sendo realizada até o momento, é possível perceber a existência de interesses políticos e econômicos envolvidos na proposta de programa de inclusão social na Educação Superior, voltados para os interesses produtivos de uma lógica de mercado. Em função disso, levantamos um novo questionamento: como fica a situação dos estudantes neste contexto, sobretudo cotistas?

3.2 A realidade dos estudantes bolsistas

Para se inserirem no Prouni, os estudantes devem submeter-se ao ENEM com uma pontuação mínima de 45 pontos. Como critério de seleção, o Programa utiliza a nota do ENEM, não havendo a necessidade do aluno fazer o vestibular na universidade. Os alunos que obtiverem as melhores notas serão os primeiros a serem pré-selecionados. No ato da inscrição do Prouni, os alunos poderão escolher até cinco cursos e instituições para cursar. Além da nota do ENEM o estudante precisa preencher os seguintes pré-requisitos: ter cursado todo o ensino médio em escolas públicas ou terem recebido bolsa integral em escola particular, ser portador de deficiência ou professor da rede pública do ensino básico, integrando o quadro permanente da instituição e concorrendo a vagas em cursos de licenciaturas, normal superior ou pedagogia, neste caso a renda não é considerada.

Após passar pelo processo seletivo interno das universidades, o estudante deve apresentar um aproveitamento de 75% das disciplinas cursadas em cada período letivo; caso ele não consiga obter esse percentual, após análise, ele poderá renovar sua bolsa por uma única vez; caso continue com rendimento insuficiente, a bolsa será cancelada.

Para concorrer às bolsas integrais, os estudantes devem ter renda per capita familiar de até um salário mínimo e para bolsas parciais é necessário

comprovar renda de até três salários mínimos. Além da ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) para tentar sanar o problema do acesso e da permanência dos alunos pobres, recentemente criou-se uma bolsa de 25% para estudantes com renda familiar de até três salários mínimos.

Carvalho (2006) critica o financiamento estudantil de bolsa de 50% ou de 25%, para ela é uma alternativa inviável para os alunos de baixa renda, visto que os requisitos para evitar inadimplência, por meio da exigência do fiador, são rigorosos, o que faz com que grande parte da população de estudantes deixe de ser atingido por essa política pública.

Em 30 de janeiro de 2006, foi criada uma equipe responsável em acompanhar o sistema de bolsa do programa - Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Prouni - CONAP³⁴ -. Segundo as orientações da Portaria nº 301:

Compete a CONAP: I - Exercer o acompanhamento e controle social dos procedimentos operacionais de concessão de bolsas do PROUNI, visando ao seu aperfeiçoamento e à sua consolidação; II – Interagir com a sociedade civil, recebendo queixas, críticas, denúncias e sugestões para apresentação à SESU; III- Propor diretrizes para comissão de acompanhamento local; IV- Elaborar seu regimento, a ser aprovado em ato ao Ministério de Estado da Educação; Realizar reuniões ordinárias e extraordinárias. (BRASIL, 2006, art.1)

As críticas levantadas por Carvalho (2006) vão ao encontro das informações apresentadas na ata da última reunião realizada em março de 2009. Um dos representantes da comissão expôs o abandono dos cursos devido à evasão dos bolsistas parciais que não conseguem arcar com a outra parte das despesas da bolsa.

³⁴ Esta comissão é formada por: 2 (dois) representantes do corpo discente das instituições privadas de ensino superior designado pela União Nacional de Estudante (UNE), sendo pelo menos um bolsista, 2 (dois) representante do ensino médio público designado pela União Brasileira de Estudante Secundarista (UBES), 2 (dois) dois representante do corpo docentes da instituição privadas de ensino da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores do ensino (CONTEE), em regime de tempo integral, 2(dois) dois dirigentes das instituições de ensino privado da Associação Brasileira de Mantenedora do Ensino Superior(ABEMS) e pelos Conselho de Reitores das Universidades Brasileira(CRUB), 2 (dois) representantes da sociedade civil designados pelo Ministério da Educação, 2 (dois) representante do Ministério da Educação Diretor do Departamento de Políticas da Programa da Graduação(DIPES) e Coordenador Geral de Projetos Especiais Para Graduação (CGPE).

O programa também oferece uma bolsa de permanência no valor de R\$300,00 por mês para aqueles que estejam frequentando curso presencial com no mínimo seis semestres de duração com carga horária média, superior ou igual a seis horas diária de aula (MEC).

Souza (2008) e Lambertucci (2007), ao realizarem estudos com os estudantes bolsistas do Prouni, por meio do método grupo focal, apontam para a necessidade de uma proposta de uma política de permanência para os estudantes, ainda que nenhuma das duas tenha mencionado a questão racial. O que elas perceberam foi o fato de que mesmo com a obtenção de bolsas, os alunos apresentam dificuldades para se manterem nos cursos.

As observações realizadas nos estudos dessas autoras também foram encontradas no primeiro encontro de bolsista do Prouni, descritas no documento entregue ao Ministro da Educação (ANEXO B). Nesse encontro, realizado em São Paulo, no dia 24 de novembro de 2007, os estudantes entregam uma carta para o Ministro da Educação reivindicando mudanças ao atual modelo de concessão de bolsas e demais medidas dentro do programa:

Pensamos que o atual modelo de concessão de bolsas permanência deve ser revisado. A exigência da média de seis horas aulas diárias não é atingida inclusive por alguns cursos de Medicina ou Engenharia. Além disso, é fundamental que se leve em conta a questão dos custos com materiais didáticos exigidos [...] Por mais informação; por critério mais claro para perda de bolsa: pelo fim da comprovação de renda anual; pelo direito a transferência; a igualdade de concorrência a todos os espaços da universidade; pela garantia de conclusão plena dos cursos; por condições de permanência e programa de inserção no mercado de trabalho; formação completa: por incentivo de ingresso na pós-graduação; pela implementação real da comissão nacional de acompanhamento e controle social do Prouni e por formação de qualidade ³⁵.

O protagonismo da participação dos estudantes nesse encontro contribuiu para a promoção de mudanças no programa, a exemplo da criação de uma cartilha para orientar o bolsista do Prouni e a representatividade de estudantes nas reuniões da Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Prouni (CONAP). Nessa carta documento, diante de um modelo de seleção fora do tradicional vestibular, os estudantes se sentiram impedidos de se transferirem para

³⁵ Texto disponível em: http://www.conte.org.br/noticias/educa%C3%A7%C3%A3o/carta_abertaprouniedu.pdf.

universidades públicas e solicitaram que sua proposta fosse ampliada para essas universidades, o que ainda não ocorreu.

3.3 Cotas na universidade: em busca de emancipação

O Prouni além de ser um programa específico para o público de baixa-renda, também destina parte de sua vaga para os auto-declarados negros e indígenas, conforme o inciso II e § 1 do art. 7º da Medida Provisória nº 213, de 2004 que depois se tornou Lei 11.096 (ANEXO C) de janeiro de 2005 que dispõe:

Art. 7º as obrigações a serem cumpridas pela instituição de ensino superior serão previstas no termo de adesão do Prouni, no qual deverão constar as seguintes cláusulas necessárias:

I- proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso, turno ou unidade, respeitado os parâmetros estabelecidos no art. 5º desta lei.

II- percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros.

§1º O percentual de que trata o inciso II caput deste artigo deverá ser, no mínimo ou igual ao percentual de cidadãos auto declarado indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE.

No parâmetro 5º da lei, consta que a instituição deverá oferecer no mínimo uma bolsa integral para cada 10,7 (dez inteiros e sete décimo) de estudantes pagantes e regulamente matriculados na instituição, de acordo com a Unidade de Federação (UF) de cada Estado (ANEXO D). Caso a vaga dos estudantes negros, indígenas e deficientes não sejam preenchidas, as bolsas são destinadas para vagas remanescentes que podem ser integral de 100% (cem por cento), 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte cinco por cento), conforme os critérios exigidos pelo programa.

Carvalho (2006) considera que a criação de um sistema de cotas que pondere apenas questões sócio-econômicas irá atingir indiretamente os jovens negros, pois se compararmos a situação de jovens pobres negros e jovens pobres brancos de acordo com as pesquisas já citadas, os jovens brancos estarão em situação de vantagem. Estimular um sistema de cotas com ênfase na classe pode aumentar e sustentar o quadro de desigualdade racial na Educação Superior,

fugindo do objetivo das Ações Afirmativas de combater a discriminação e as diferenças raciais. Ainda, segundo o autor,

Se reservamos cotas para estudantes egressos da escola pública como propõem alguns provavelmente não melhoraremos a desigualdade racial no ensino superior no Brasil por vários motivos... Se a escola pública for prioridade no ingresso à universidade a classe média colocará seu filho de novo na escola pública e pressionará o Estado para melhorar a qualidade. E se ela melhorar, os negros serão indiretamente beneficiados, já que em sua maioria estudam na escola pública... Primeiro é preciso lembrar que os estudante negros estão perdendo, na disputa milimétrica pelas poucas vagas existentes nas universidades públicas, não apenas para estudantes brancos egressos da escola particular, mas também para estudantes brancos da escola pública (os quais lembremos, ainda têm uma maior riqueza familiar e uma maior capital, cultural e de autoconfiança, que eles). Os brancos ricos ainda contarão com um recurso econômico extra para investir na preparação complementar com cursinhos de reforço. (CARVALHO, 2006; p.58-59).

Tais concepções apresentadas acima são muito úteis para esta pesquisa. Pois, embora a proposta de Ações Afirmativas no Brasil seja mais ampla abrangendo as cotas raciais no ensino superior, sobretudo, para a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial,³⁶ ainda há a reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, ou seja, novamente a questão sócio-econômica, como na proposta do Prouni, desvia o debate da questão da desigualdade racial no ensino superior. Dessa maneira, abordaremos como tem sido a realidade de estudantes cotistas nas universidades públicas e será feito, com isso, um paralelo do sentido das Ações Afirmativas no Prouni.

Os dados oferecidos pelo IPEA (2008) nos mostram diferentes modelos adotados pelas instituições públicas no Brasil que aderiam ao Programa de Ações Afirmativas, com cotas raciais e/ou sociais. Os dados da tabela a seguir apontam que a maioria das instituições de ensino adotaram o sistema de cotas para estudantes de escola públicas. Tal medida pode ter influenciado na proposta de cotas raciais nas instituições públicas, sobretudo, com o surgimento do Prouni.

³⁶ O sistema de cotas possui um Projeto de Lei Federal, o de nº 3627 que está em tramitação desde 20 de maio de 2004.

Tabela1- Distribuição das universidades públicas que implementaram AA para ingresso no ensino superior por tipo de instituição e tipo de programa (2007).

Tipo de programa	Tipo de instituição		Total
	Federal	Estadual	
Bonificação	1	4	5
Raciais	3	2	5
Sociais	4	6	10
Cotas			
Raciais e Sociais (independente)	4	3	7
Raciais e sociais (sobreposta)	9	12	21
Total	21	27	48

Fonte: IPEA-2008

Os dados indicam a pluralidade de modelos de sistemas de inclusão adotados por algumas universidades brasileiras que não permitem a percepção do número de estudantes negros atendidos, separadamente, por cada programa. É possível constatar que o número de instituições que, independentemente, aderiram ao sistema de cotas raciais é pequeno, apenas quatro. A sobreposição de raça para os estudantes auto-declarados negros com a condição social é a situação de 21 das instituições. O sistema de bonificação adotado por cinco instituições é usado como sistema de inclusão e oferece um percentual de vagas reservadas para estudantes de escola pública e outro para negros que recebem um bônus/pontos na soma do seu resultado no vestibular. Os pontos adquiridos por esse público (negros e estudantes de escolas públicas) podem ou não ser cumulativos na somatória final. A título de exemplo, a Unicamp que em 2004 aprovou a criação de Ações Afirmativas de Inclusão Social (PAAIS), que oferece 3%, ou seja, 30 pontos na soma da nota da 1ª e 2ª etapa do vestibular para os alunos de escola pública e de cursos supletivos presenciais do EJA e mais dez pontos para candidatos que se auto-declarem pretos e pardos ou indígenas. A adoção de inclusão social, aderido por 10 das instituições é o dobro se comparada ao critério racial. Entretanto, alguns dados, referentes às vagas ofertadas nas universidades públicas que aderiram às cotas, chamam a atenção ao observarmos, nas informações oferecidas pelo IPEA (2008), quando se percebe o número de alunos atendidos e a estimativa de vagas que poderiam ser preenchidas por estudantes negros, segundo a tabela II.

Tabela II. Distribuição das universidades públicas que implementaram programa de cotas para o ingresso de estudantes negros no ensino superior por tipo de programa ano e número de vagas (2001-2008).

Ano de Implementação	Cotas sociais e raciais independentes		Cotas sociais e raciais sobreposta		Tipo de AA por N° de instituições		
			Total de univ. por ano	Total de Univer. acumulada no período	N° de novas vagas para estudantes negros por ano	N° de vagas para negros acumulada por ano	
2001	0	0	2	2	2	1.147	1.147
2002	1	0	0	1	3	0	2.294
2003	1	0	1	2	5	2.073	5.514
2004	2	1	2	5	10	2.238	5.514
2005	1	0	6	7	17	2.269	17.552
2006	0	2	5	7	24	4.592	28.724
2007	0	2	3	5	29	2.785	40.608
2008	0	2	2	4	33	1.621	51.875
Total	5	7	21	33			

Fonte: IPEA-2008³⁷

O primeiro dado que chama atenção é referente ao ano em que as instituições começaram a inserir sistema de cotas raciais: em 2001, apenas duas universidades, já em 2005, o mesmo ano de implantação do Prouni, o número aumenta para seis. De acordo com esse dado, podemos dizer que a oferta de vagas raciais e sociais das instituições que aderem a esse sistema vai aumentando consideravelmente a cada ano. De acordo com o Censo Educacional do MEC, de 2005, as universidades públicas realizam 331mil matrículas por ano, o número de vagas abertas para o sistema de cotas é em torno de 2,37% do total. Contudo, se comparada ao número de matrículas, conforme as informações acima, se de 2001 a 2008 fossem preenchidas todas as vagas com o percentual de cotas raciais, teríamos um pouco mais que 51 mil estudantes no Brasil nas redes públicas inseridos no curso superior, o que ainda seria pouco expressivo

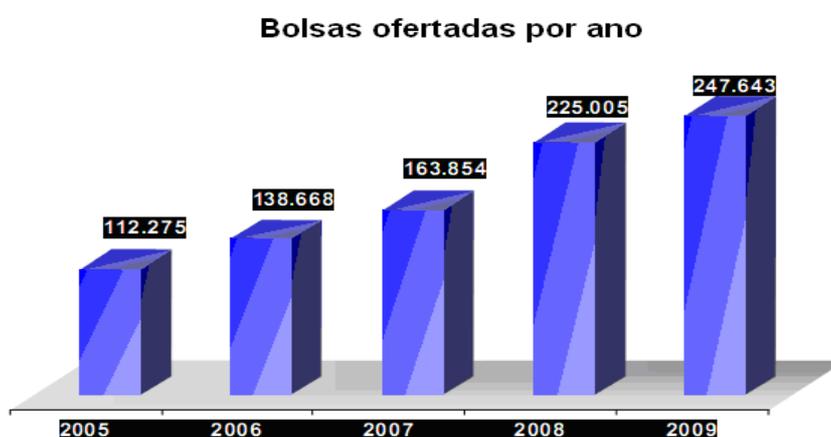
³⁷ Fontes: Editais dos processos seletivos para início de 2008 e questionários. No ano de 2002, foi implementado apenas um sistema de ações afirmativas destinado à reserva de vagas para indígenas. Não houve disponibilização de novas vagas para alunos negros.. Em 2008 descreve as instituições que estavam em fase de implementação de programa de cotas nos processos seletivos para o ingresso em neste mesmo ano. Em relação a vagas acumuladas para estudantes negros considerando a reserva de vaga para o ano de 2008. O calculo considera a média de quatro anos para conclusão. Tabela disponível no texto para Discussão nº 1335, 2008, p.109-110.

diante 1.192 (mil cento e noventa e dois) alunos matriculados. (CASTRO, 2008; p.111). A divulgação e a propaganda de oferta de bolsas do Prouni podem ter obrigado as instituições públicas a aderirem a algum modelo de programa de inclusão para não perderem estudantes do ensino público, o que comprovaria a imagem já elitizada das universidades públicas. Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), os dados apontaram uma mudança no percentual de estudantes negros matriculados a cada ano, conforme podemos notar nos apontamentos de Silva (2007),

Em diversos cursos o índice de aprovação, na primeira fase, de candidato que optaram por cotas raciais, não chegou ao percentual de 20%. Em 2006 foram aprovados cotista negros para todos os cursos mais em percentuais diferenciados, com médias relatadas, de 13,1% em 2005 e 8% em 2006(...) Vários fatores concorreram para a diminuição do percentual de negros aprovados. Entre eles podemos citar a ampliação do Prouni, que levou potenciais candidatos a se manterem ou se dirigirem ao ensino superior privado. (SILVA, 2007; p.177).

As concepções do autor ajudam na hipótese de que o Prouni pode enfraquecer a proposta de uma política de Ação Afirmativa dentro das universidades públicas. Com base nessa perspectiva, apresentamos a seguir algumas informações, referente ao Prouni, que nos auxiliam na compreensão deste complexo contexto que tende a desviar o debate das Ações Afirmativas.

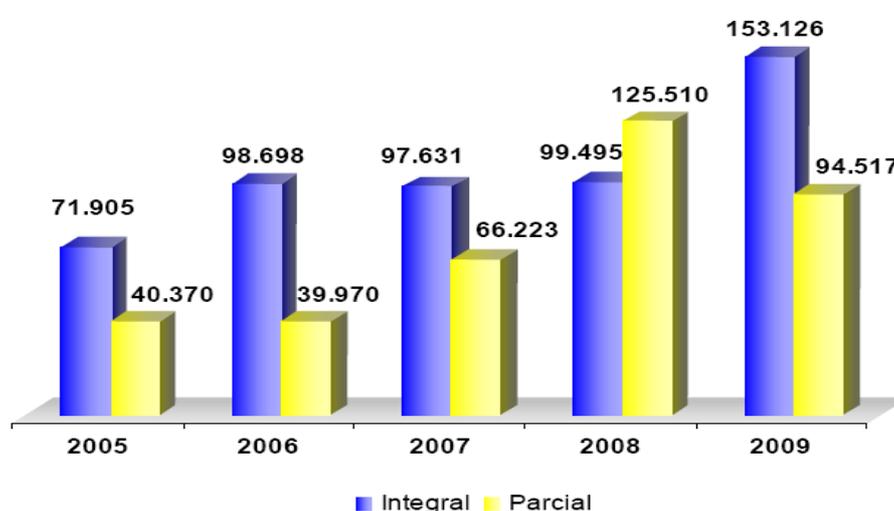
Gráfico I. Oferta de bolsa do Prouni



Fonte: SISPROUNI 2005-2009

O que chama atenção no gráfico I é o aumento gradativo da oferta de bolsas do Prouni a cada ano, é justamente entre o ano de 2006 e 2007, período em que um grande número de instituições públicas inicia sua adesão a algum tipo de programa de inclusão descrito na tabela anterior. A crescente divulgação e a mudança do critério de utilização das notas do ENEM em 2009, que agora também pode ser usado no exame de vestibular em universidades públicas, estimulam as instituições particulares a aderirem ao Prouni, o que promove um aumento na oferta de bolsas nos anos de 2008 e 2009.

Gráfico II. Número de bolsas concedidas

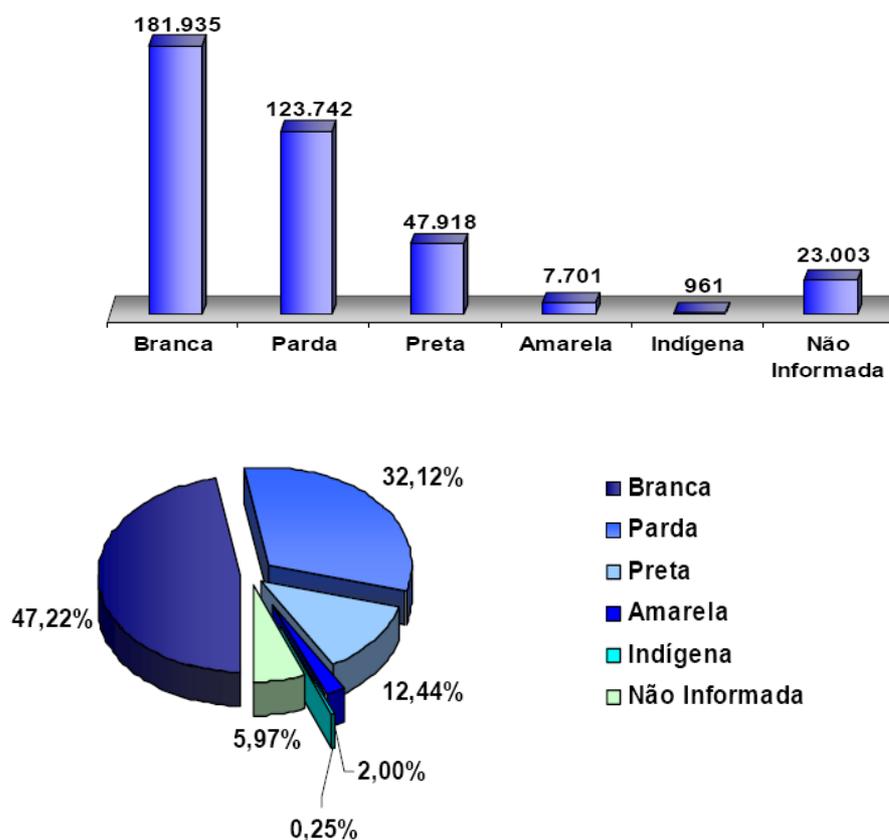


Fonte: SISPROUNI 2000-2009

Ao observarmos o gráfico II, podemos notar que o número de oferta de bolsa integral não apresentou diferenças significativas entre os anos de 2006 e 2008, período em que não havia uma exigência de uma nota mínima de 45 pontos nas provas do ENEM, o aumento considerável ocorreu em 2009. Já em relação ao número de bolsas integral há uma instabilidade de bolsas distribuídas e aumento gradativo, seguido de um declínio em relação às bolsas parciais. Há um aumento considerável de bolsas parciais ofertadas em 2008, mas não se sabe qual a população raça/cor beneficiada. Apesar das orientações contidas no projeto de Lei art. 7 do Prouni que reforçam que as Ações Afirmativas se destinam a negros, indígenas e deficientes, curiosamente, as informações de estudantes indígenas e cotistas só constam nos dados referentes à raça/cor, como aponta o gráfico III.

Gráfico III- Bolsista por raça

Bolsistas por Raça



Fonte: SISPROUNI 2000-2009

A primeira informação que chama atenção no gráfico é a de que, mesmo em uma política social para um público de baixa-renda, se somarmos o número de estudantes pretos e pardos teremos um total de 44,56%; ainda que a diferença seja pequena, o número de estudantes somando-se os brancos e os amarelos mostra uma maioria de não negros. Se alguns opositores insistem em dizer que a desigualdade é apenas econômica, o gráfico confirma as reflexões levantadas por Carvalho (2006), quando ele afirma que uma política centrada na questão sócio-econômica não resolverá a situação da desigualdade de acesso entre jovens negros e brancos, pelo contrário ela favorece os brancos pobres que contam com vantagem de seu capital racial. Tal reflexão contribui para a discussão do tema desta pesquisa, uma vez que, os dados apresentados anteriormente indicam que apesar do Prouni ser uma política específica para um público de baixa-renda, ainda sim os estudantes brancos são a maioria nessa política de inclusão. Uma

questão que podemos levantar a partir desses dados é “se todos os estudantes que se auto-declararam negros são de fato estudantes cotistas.”

Na concepção de Mancebo (2004), Carvalho (2005), Catani (2007), a criação do Prouni reduz os recursos estatais destinados ao financiamento da educação superior pública e as verbas que até então serão obtidas pela cobrança fiscal da iniciativa privada deixarão de sê-lo, para compras de vagas. Neste sentido, com a introdução do Prouni o governo delega para as instituições privadas a responsabilidade que seria das instituições públicas, conforme expressa Mancebo (2004),

(...) longe de resolver ou de corrigir a distribuição dos bens educacionais a privatização promovida pelo programa tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares. A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares cristalizará mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando as escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres. (MANCEBO, 2004; p.86).

Além da crítica à política de isenção de impostos e de uma privatização do ensino, alguns autores como Catani (2007), Hey (2006) e Gilioli (2006), questionam a falta de informações e de transparência na divulgação dos dados que são oferecidos pelo MEC. Para eles, não é possível encontrar disponíveis os seguintes indicadores: o total de bolsas por IES; a relação total de IES que aderiram ao programa; o detalhamento dos cursos disponíveis e/ou escolhidos³⁸; o perfil dos estudantes (dados econômicos e sociais) e a taxa de evasão e desempenho acadêmico dos beneficiados do programa. As críticas levantadas vão ao encontro das recentes divulgações em jornais e na mídia televisiva sobre as fraudes encontradas nos programas, sem um aprofundamento do perfil sócio-econômico do estudante³⁹. De acordo com dados do MEC (2008):

O Programa Universidade Para Todos (ProUni) teve 143 bolsas encerradas após o início do processo de supervisão desencadeado pelo Ministério da Educação... O encerramento das bolsas foi definido após o cruzamento dos dados do ProUni com a Relação Anual de Informações Sociais (Rais), como o Registro Nacional de Veículos Automotores

³⁸ Este tema também foi uma das críticas levantadas pelos estudantes na carta apresentada ao Ministro da Educação no primeiro encontro Nacional de estudantes em São Paulo, em anexo

³⁹CF. Folhaonline-Educação-Donos de carro de luxo têm bolsa do Prouni.

<http://www.1.folha.uol.com.br/foha/educacao/utl305u554934.shtm>. Consultado em abril de 2009.

(Renavam) e com a plataforma Integrada para Gestão das Ifes (Pinglfes). Foi identificada a existência de 39 alunos que possuíam carros de luxo em seu nome, 17 alunos com rendimento superior a R\$100 mil por ano e 956 bolsistas com algum tipo de registros em instituições federais do ensino superior, o que não é permitido pelo programa. (MEC, 2008).

Além da suspeita de fraude de informações, desde o início do programa foram canceladas 1.438 bolsas de estudantes que possuíam matrícula em universidades públicas, 928 bolsas foram cortadas em função do melhoramento substancial sócio-econômico do bolsista, segundo a avaliação da IES e 401 bolsas por falsificações de documentos do estudante⁴⁰.

É razoável pensar que um programa de inclusão com oferta de bolsa sem uma política de permanência dentro do Prouni não resolverá a falta de participação de jovens oriundos de famílias de baixa-renda e de negros no ensino superior. A proposta de oferecer a esses estudantes o acesso às universidades públicas obriga os opositores à política de Ações Afirmativas com cotas raciais a considerarem outros fatos significativos, que podem contribuir no seu processo educacional desses jovens, nesse contexto, como observou Carvalho (2006),

Diante do quadro social deletário, cabe questionar a efetividade do programa de governo, uma vez que os jovens de baixa renda não necessitam apenas da gratuidade integral ou parcial para estudar, mas de condições que muitas vezes só as universidades públicas oferecem: transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários e bolsa de trabalho e pesquisa que as universidades particulares não oferecem. (CARVALHO, 2006; p. 994).

A proposta de Ações Afirmativas em universidades públicas, além de possibilitar aos estudantes negros um ensino de qualidade, oferece condições que as instituições particulares, comumente, não conseguem oferecer. Mesmo diante disso, não podemos negar que a bolsa de estudo é um elemento importante para o êxito do processo educacional dos alunos negros e de baixa-renda. Entretanto,

⁴⁰ Segundo o MEC (2008) dos 39 alunos bolsistas do programa eram proprietário de veículos, 30 tiveram seus benefícios encerrados, e oito conseguiram comprovar os critérios, mas está sendo realizada uma análise de seu perfil socioeconômico familiar. Um dos casos foi devido a inconsistência de informação dos dados, foi detectado que o número do CPF de um bolsista era do coordenador da instituição. Também está em processo de análise as informações de rendimento de 315 bolsista que possuem um rendimento de R\$50mil anual.

uma política inclusiva voltada para as universidades particulares, sem uma política de permanência, pode enfraquecer a proposta das Ações Afirmativas que é de incluir os negros em universidades públicas.

Os estudos de Queiroz (2004), Brandão (2007), Carvalho (2006), relacionados aos grupos raciais que estão nas universidades brasileiras, confirmam a disparidade entre negros e brancos no ensino superior. O percentual de estudantes negros encontrados em cinco universidades públicas identificados na pesquisa de Queiroz (2004) mostra tal disparidade:

Na UFRJ foi encontrado um percentual de participação de estudantes segundo a cor: 76,8% brancos, 17,1% pardos, 3,2% pretos, 1,6% amarelos e 1,3% indígenas. Na UFPR: brancos 86,5%, pardos 7,7%, preta 0,9%, amarela, 4,1% e indígenas 0,8%. Na UFMA: 47% brancos, 32,4% pardos, pretos 10,4%, amarelos 5,9% e indígenas 4,3%. Na UFBA: 50,8% brancos, 34,6% pardos, 8% preta, 3% amarelos, 3,6% indígenas, Na UnB: 63,7% brancos, 29,8% pardos, 2,5% de pretos, 2,9% de amarelos e 1,1% de indígenas. (QUEIROZ, 2004; p. 31)

Observa-se que mesmo no Estado da Bahia e do Maranhão em que a população de negros é maior, o número de participação de estudantes brancos é predominante. Além da condição privilegiada desses estudantes, a situação econômica, nível de escolaridade e ocupação dos pais é também um fato que diferencia a trajetória deles com a dos estudantes negros nessas universidades. O pertencimento racial demarca uma diferença, pois as famílias dos estudantes brancos possuem uma renda entre dez e quarenta salários mínimos, enquanto que as famílias dos negros apresentam uma renda entre seis e dez salários. (QUEIROZ, 2004).

Em pesquisa com estudantes cotistas realizadas por Cordeiro (2008) e Silva (2007) a diferença no perfil sócio-econômico também foi confirmada. Além das diferenças de renda e da escolaridade dos pais, as pesquisas mostraram que a maioria dos estudantes cotistas começou sua jornada de trabalho com 14 anos de idade e com dedicação de oito horas diárias.

Além da transparência nas informações, as universidades públicas têm articulado iniciativas positivas para sensibilizar a comunidade acadêmica em relação à questão racial e para garantir a permanência destes estudantes. No caso da UnB foi criada uma Assessoria de Diversidade e Apoio aos cotistas, este grupo coordena o Centro de Convivência Negra, que fornece informações e promove

encontros formativos para os estudantes cotistas e demais estudantes da instituição. Por exemplo, foi ofertada uma disciplina Pensamento Negro Contemporâneo para todos os estudantes por meio da Extensão da UnB.

A política de cotas que foi implantada nessa instituição em 2004 atrelada às mudanças institucionais, como a oferta de 20% das vagas, promoveu um aumento significativo de estudantes negros dentro da universidade. De 2,0% de estudantes negros matriculados em 2004, subiu para 12,5% em 2006. Desse público, não muito diferente das outras universidades, 15,3% são de famílias que os pais são analfabetos. E, ao contrário do que proclamam alguns intelectuais e opositores do sistema de cotas, a entrada desses estudantes não diminui o nível de qualidade das universidades⁴¹. Também Carvalho (2008), Queiroz (2007), Brandão (2007) confirmam que os estudantes cotistas obtiveram rendimento igual ou melhor que estudantes não cotistas nas universidades, a exemplo da UFBA:

Em cursos como nas áreas de Matemática, Ciências Física e Tecnologia, evidenciando que em quatro deles (Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Geografia e Química) a proporção de estudantes que obtiveram pontuação entre 7,6 e 10,0 é maior entre os cotistas. Os coeficientes de rendimentos acima de 7,5% significam a aprovação por média, não havendo, portanto, a necessidade de realizar prova final. E mesmo naqueles cursos em que é maior a proporção de não cotistas, nessa condição, a presença dos cotistas é significativa. Por exemplo, em Engenharia Elétrica, um curso considerado de alto prestígio. (QUEIROZ, 2007, p.130).

As discussões para implantação das cotas nas UFPR, UEMS e UFBA e demais instituições promoveram momentos tensos, desafiadores e também produtivos dentro da comunidade acadêmica. A introdução do tema das cotas raciais não deixa de ser “uma porta de saída” para quebrar o silêncio em torno das desigualdades raciais dentro da academia.

Já em relação aos impactos para a formação identitária desses estudantes, Adriana Silva (2008), em pesquisa com estudantes do programa de Ações Afirmativas da UFMG, afirma que esse espaço tem ajudado a esses jovens na re-significação de suas identidades raciais. Para ela, as atividades oferecidas os têm levado a ter maior conhecimento e respeito pela cultura e a ancestralidade negra. Pode-se dizer que essa questão, além de fazer com que eles passem a ter

⁴¹ Na UnB o número de cotista aprovados na disciplina foi de 88, 90% contra 92,98% de não cotista, deste apenas 1,73% de cotistas trancaram a matrícula, e 1,76% para os que não são cotistas (Pnad, 2008, p. 112).

maior consciência crítica da realidade racial, faz com que considerem a relevância da coletividade e solidariedade para o enfrentamento da desigualdade dentro da universidade.

Também Pinto (2007), em um estudo etnográfico com estudantes cotistas da UERJ, aponta como a política de cotas deve ser também pensada no sentido empírico em que está sendo implantada nas instituições, pois ela apresenta diferentes significados e sentidos dependendo do modo como é trabalhada. Na concepção do autor, podem existir mecanismos estruturais institucionais que podem manipular as identidades raciais e profissionais dos estudantes cotistas, e que deste modo é necessário estar atento tanto à *performance* individual quanto à coletiva desses jovens na avaliação da política de cotas. Isso significa não pensá-la apenas como uma política para aumentar o número de negros nas instituições de ensino, mas que seja uma política que considere também suas trajetórias de sucesso acadêmico e profissional. Para Pinto (2007), caso essa avaliação não ocorra na política de cotas pode trazer consequências para a sua eficácia do ponto de vista político.

O Programa Política da Cor (PPCor), um núcleo de estudos e intervenção social do Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da universidade do Rio de Janeiro, em parceria com a Fundação Ford financiou ações e projetos voltados para a permanência do estudante negro em diferentes universidades brasileiras, muitos dos quais se transformaram em projetos de extensão. Essa proposta financiou 27 projetos de Ações Afirmativas, previstos para serem desenvolvidos entre 2002 e 2003, em 16 estados do Brasil⁴². No caso da UERJ, o Espaço Afirmado (Esaf), promove cursos, debates, grupos de pesquisas relacionados ao tema das relações raciais são espaços em potencial para criação de redes de manutenção e afirmação identitárias.

Também foi criado o Programa Afro Atitude, programa de integração de ações afirmativas para negros, instituído em 2004, em parceria com a Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Programa Nacional de DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretária Especial de Direitos Humanos –

⁴² Apesar de só serem aprovados 27 projetos, foram enviadas 287 propostas, os Estados que receberam apoio foram: Alagoas, Amapá, Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins.

SEDH e a Secretária de Ensino Superior - SESU/MEC. Esse programa oferece 500 bolsas para estudantes cotistas equivalente a uma bolsa de iniciação científica nas universidades públicas para desenvolverem projetos de pesquisas relacionados à AIDS e a situação social sócio-econômica dos afrodescendentes. Existem os Núcleos de Estudos Afros Brasileiros (NEABs) e o Grupo de Estudos Afro Brasileiros (GEABs) em algumas universidades, a exemplo da PUC-Minas, e outros criados e voltados para a temática racial, que também. Todos esses programas e propostas têm sido lugares privilegiados para os estudantes negros estarem inseridos nas universidades.

As ações e atividades realizadas nas universidades públicas, ainda são poucas, mas promoveram mudanças significativas do ponto de vista institucional e pessoal na trajetória de alunos cotistas. Isso significa que um sistema de inclusão, sobretudo racial, seja nas universidades particulares ou públicas não deve se limitar a incluir o sujeito, mas considerar a sua permanência por meio de ações que combatam o racismo e promovam a equidade. Nesse sentido, as Ações Afirmativas, com as cotas raciais, não é apenas um movimento de metamorfose para a emancipação de estudantes negros, ela também pode ser um dos instrumentos que tem contribuído na ampliação do debate para o acesso a um saber democrático para todos. Sob essa perspectiva, aprofundaremos, na subseção a seguir, na discussão sobre a formação identitária desse sujeito.

3.4 Identidade negra e reconhecimento

É possível perceber que a discussão relacionada à identidade negra em uma política de Ações Afirmativas, com cotas raciais, passa por três momentos no processo identitário dos jovens negros: *auto-reconhecimento racial*, *reconhecimento institucional* e *reconhecimento governamental*, em outras palavras, a questão da identidade perpassa pelo pessoal, pelo institucional e pelo governamental.

Parece ser nesse sentido que Honneth (2003) ao se basear na concepção de Hegel (1971) e nos princípios interacionistas da Psicologia Social de Mead (1980), afirma que o reconhecimento passa pelas dimensões ligadas aos sujeitos em suas interações sociais, envolve a personalidade pessoal e

dependerá do reconhecimento dos envolvidos nessa interação. Tal concepção pode contribuir para nosso debate das Ações Afirmativas, pois o autor compreende que é na origem de conflitos sociais modernos que se desrespeita e viola-se o direito à igualdade, o que motiva os grupos a lutarem por um reconhecimento.

O autor ainda afirma que as etapas de um reconhecimento satisfatório passam pelo amor (no espaço privado das relações pessoais), pela igualdade (no espaço do direito instituído) e pela solidariedade (no espaço das relações sociais interdependentes, a exemplo do Estado. No reconhecimento do amor, os afetos dispensados pelas pessoas mais próximas do convívio: os parentes, pais, relações afetivas passam pelo reconhecimento emocional relacionadas a relações parentais. É, pois um pré-requisito psicológico para o seu auto-desenvolvimento. O reconhecimento de uma igualdade é constituído em uma comunidade política, na qual possibilitará que os sujeitos se reconheçam uns aos outros como sujeitos morais autônomos, portadores dos mesmos direitos e responsabilidades. Isso se dá na relação de igualdade e respeito próprio relacionados à dinâmica política e histórica da sociedade, ou seja, um *nós* que reconhece seus direitos e deveres, perante *outros*. É na garantia dos direitos concretos contidos na Lei em diversos setores sociais que fazem parte do Estado: um direito que deve ser aplicado a todos sem distinção.

O reconhecimento na solidariedade social na relação da igualdade proposta por Honneth (2003) está relacionado a uma estima social nas relações de trabalho que ao mesmo tempo corresponde à distribuição de recompensas materiais (salário e renda) e que atinge o prestígio social, mediante o mecanismo institucionalizado pela divisão de trabalho, mercado e o aparelho regulador do Estado. Essa forma reconhece as diferenças individuais específicas para o alcance dos objetivos sociais comuns e que também funciona como forma subjetiva, pois seu valor está em reconhecer a diferença entre os indivíduos e ao mesmo tempo reconhecê-los como membros igualitários de uma determinada sociedade.

Para Honneth (2003), no momento em que Mead inclui a coletividade na representatividade do *outro generalizado* ele descreve como as interações sociais refletem em nosso posicionamento diante do outro. Isto significa dizer que a

socialização humana baseia-se no vínculo social que fornece bases sólidas para o exercício de uma liberdade ampliada somente quando os direitos são reconhecidos publicamente, possibilitando, desse modo, ao sujeito adquirir uma afirmação de si mesmo. Esse tipo de reconhecimento está na ordem do status em que o sujeito é membro de uma coletividade concreta e não fornece explicações da ordem do direito.

Já Hegel (1971) *apud* Honneth (2003) compreende que o reconhecimento se dá pela ordem do direito, ele deve estar inserido nos princípios morais, universais e jurídicos que incluem ao mesmo tempo o âmbito individual e coletivo. Quando a luta pelo reconhecimento é coletiva ela se estende e mobiliza um número maior de pessoas e, à medida que isso acontece, aumenta a possibilidade da concretização de tal reivindicação que é ao mesmo tempo individual e coletiva, conforme podemos comprovar pelas palavras do autor, “já que se trata de uma identidade social, ela realiza-se em sua relação com os outros. Ela tem de ser reconhecida pelos outros para receber aqueles valores que nós gostaríamos de ver atribuídos a ela”. (HONNETH 2003; p. 147). Nesse sentido, o reconhecimento é também uma das etapas da realização de uma formação de identidade, de modo que:

Ele precisa se quiser realizar as exigências de seu Eu, antecipar uma coletividade na qual lhe cabe uma pretensão à realização do desejo correspondente. Essa pressão surge porque, dada à dúvida acerca das normas intersubjetivamente vigentes, perde-se também o parceiro do diálogo interno, perante o qual o sujeito podia até então justificar sua ação; no lugar do “outro generalizado” da coletividade existente entra, portanto, aquele de uma sociedade futura, na qual as pretensões individuais encontrarão presumivelmente assentimento. (HONNETH, 2003, p.143).

Para o autor, os movimentos sociais cumprem um papel importante para o reconhecimento de uma identidade à medida que, em suas mobilizações, esses movimentos chamem a atenção para a esfera pública na mobilização para o enfretamento das desigualdades existentes. As organizações políticas dos grupos e movimentos sociais, aqui de modo particular, do movimento negro, favorecem para que ações concretas relacionadas à luta por um reconhecimento se realizem, fortalecendo dessa forma a identidade dos sujeitos.

Fraser (2002), ao discutir o tema do reconhecimento no âmbito da justiça social, tendo como pano de fundo o contexto da globalização, apresenta reflexões pertinentes para esse estudo. Ela destaca que pode existir um falso reconhecimento disfarçado de justiça social e de valorização da diversidade que de fato não promova transformação simbólica e distributiva. Para ela, pode existir um falso reconhecimento que desconstrói e reforça a manutenção do *status quo*. Nesse tipo de reconhecimento a luta dos grupos passa a ser compreendida como lutas independentes ocultando os aspectos que de fato produzem injustiças sociais. Na sua concepção, são necessárias duas lentes diferentes e simultâneas que se sobreponham uma a outra. Uma, concebida pela justiça como uma questão de distribuição justa e outra concebida pelo reconhecimento recíproco. Para a autora, em contextos globalizantes é preciso que as diferenças não sejam reificadas e que as identidades de grupos não estejam na verdade sendo encorajadas ao separatismo e enclaves grupais, além de poder ameaçar a compreensão dos grupos a respeito da justiça social.

Tomando por base essa discussão, queremos chamar a atenção para a proposta de inclusão do Prouni, no sentido de questionar se realmente ela tem promovido o agrupamento dos jovens negros ou esteja, de fato, promovendo um separatismo que enfraquece o debate e a proposta das Ações Afirmativas no contexto brasileiro e desfavorece o fortalecimento das redes de relação grupal para o processo identitário.

Também Mische (1997), ao discutir a importância da rede para o processo de formação da identidade na trajetória juvenil como construção de seu projeto de vida, aponta que além da questão sócio-econômica, os jovens precisam experimentar um reconhecimento coletivo que potencialize o seu projeto de vida e a sua identidade. Para a autora, a partir da década de 90, novas redes interpessoais e organizacionais incluíram uma nova conceituação na discussão de identidade a *potencialização* de identidade. Isso significa agregar outras categorias sociais para além de questões como economia, gênero, raça ou nacionalidade, pois são atributos possíveis que se tornam visíveis e efetivas quando forem reconhecidas publicamente por outros. Tais atributos são concebidos como *círculos de reconhecimento*, que abarcam dimensões intersubjetivas de redes sociais que darão sentido aos laços sociais em locais

específicos de interação como no caso da família, da escola e da comunidade, entre outros. (PIZZORNO 1986 *apud* MISCHÉ 1997, p. 139).

Ainda que não tenha aprofundado o assunto, Fanon (2008), ao se basear na concepção de Hegel como Honneth, aponta como a luta do reconhecimento do negro é necessária para a consciência de sua dignidade.

Assim a realidade humana em si-para-si só consegue se realizar na luta e pelo risco que envolve. Este risco significa que ultrapasso a vida em direção a um bem supremo que é a transformação da certeza subjetiva universalmente válida. Pelo que me considerem a partir do meu Desejo. Eu não sou apenas aqui-agora, enclausurado na minha coisidade. Sou para além para outra coisa. Exijo que levem em consideração a minha atividade negadora, na medida em que persigo algo além da vida imediata; na medida em que luto pelo nascimento de um mundo humano, isto é, um mundo de reconhecimento recíproco. (FANON, 2008; p.181).

Essa afirmação de Fanon nos mostra que a entrada através das cotas na universidade, não deve ser interpretada apenas como uma política de inclusão, mas também como uma “estratégia” dialética do negro, *entrar* num campo simbólico predominantemente branco, é uma busca não só por reconhecimento social, mas pela razão e pelo conhecimento de uma ausência, em que, o Outro, o negro, não foi incluído.

As contribuições desses autores podem nos auxiliar na análise das experiências dos estudantes negros em prol de igualdade de participação, acesso e permanência no curso superior, pois assumimos, conforme os autores abordados, que essas ações devem contemplar dimensões pessoais, grupais, sociais e legais.

A luta para o reconhecimento de uma Política de Igualdade no ensino superior não se restringe apenas a colocar o estudante na universidade, mas significa também oferecer a eles condições de permanência. Trata-se de uma proposta que leve a sociedade a reconhecer a desigualdade existente e a mobilize em mudanças concretas efetivas, sobretudo, nas instituições onde esse público está inserido.

No decorrer deste capítulo, foi possível perceber que o Prouni é uma política de inclusão e que, até o presente momento, se restringe em oferecer bolsa aos alunos negros, não garantindo as suas permanências nas instituições. Ao

considerar que não existe nenhuma orientação e dados concretos dessa política, que confirme mudanças concretas e institucionais como tem ocorrido em algumas iniciativas nas universidades públicas, a proposta de cotas para estudantes negros nesta política, não pode ser considerada um programa de Ação Afirmativa

CAPÍTULO 4 - Percurso metodológico da pesquisa

4.1 História de vida

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2007), tem assumido, no campo das ciências sociais e humanas, formas tradicionais ou multi-paradigmáticas de análise de diferentes vertentes: do positivismo, da fenomenologia, do marxismo, da hermenêutica, da teoria crítica, do construtivismo, entre outras perspectivas. As pesquisas qualitativas têm sido utilizadas para encontrar sentido, tanto na compreensão dos fenômenos sociais, quanto na interpretação dos significados que as pessoas atribuem a eles. De acordo com Chizzotti (2007), esse tipo de pesquisa invoca diferentes tradições nas investigações de pesquisa. Para ele,

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que envolvem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...] partindo do pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, com características específicas. (CHIZZOTTI, 2006; p. 29).

Na concepção do autor, o termo qualitativo pode abrigar diferentes métodos de pesquisa tais como: entrevista, observação participante, testemunho, análise de discurso, estudo de caso e outros que qualificam uma pesquisa com diferentes orientações filosóficas e epistemológicas. Dessa maneira, como ela resulta em forma de textos originais, permite ao pesquisador apresentar o resultado de sua investigação de diferentes estilos linguísticos, por meio de contos, relatos, memórias e narrativas, a exemplo desta pesquisa.

Nesta pesquisa, não temos a pretensão de generalizar os resultados ou tomá-los como uma representação dos fatos, nossa intenção é somá-lo a pesquisas que tenham como foco de investigação a construção identitária negra e o acesso ao ensino superior.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender qual o impacto de uma política de cotas raciais no processo identitário de um estudante negro. Para alcançar esse objetivo, buscamos responder os seguintes questionamentos: Como os estudantes negros se reconhecem e são reconhecidos dentro desta política de governo? Quais são as referências que estes jovens acionam para sua identificação racial? De que maneira esta proposta de inclusão no programa de governo favorecer a proposta de uma política efetiva de Ação Afirmativa?

Como método de coleta, optamos pela *História de vida*, com a finalidade de compreender a realidade objetiva e subjetiva vivenciada por jovens estudantes auto-declarados negros, que ingressaram no ensino superior por meio do Prouni. Por se tratar de uma técnica narrativa, a História de Vida é também conhecida como História Oral. Tanto a história de vida como a história oral são modalidades que fazem parte da pesquisa qualitativa.

A História de Vida pode expressar diferentes termos correlatos, significados e particularidades teórico-metodológicas: autobiografia, biografia relatos de vida, memória, método biográfico, etnografia e outros. Todas essas particularidades têm como objetivo analisar uma especificidade, ou seja, uma realidade histórica e social em que o sujeito está inserido e como esta realidade influencia a formação de sua identidade. Um dos locais de referências para o estudo de História de Vida foi a Universidade de Chicago, no século XX, onde sociólogos, antropólogos e psicólogos sociais utilizaram o método biográfico para entender a realidade social dos grupos minoritários, emigrantes e vítimas da exclusão social. (CHIZZOTTI, 2007). Para o autor, as histórias de vida são:

Relatos de práticas de relação sociais do tipo “objetivo” ou socioculturais, quando privilegiam as formas materiais de vida, relações de trabalho e classe etc., ou tipo “subjetivo” ou sociossimbólicos quando relevam as atitudes, representações e valores individuais que refletem as relações sociais. (CHIZZOTTI, 2007; p.102, aspas do autor).

Também Teixeira (2006), utiliza a pesquisa qualitativa para registrar as experiências dos estudantes do programa de Ações Afirmativas na UFMG, tendo como método a História Oral⁴³ e apresenta algumas reflexões importantes para o

⁴³ A história oral se originou da Sociologia de Chicago, sobretudo em trabalhos com Histórias de vida no EUA dos anos 20 e 30 do século passado. Ela tem sido definida como uma metodologia, uma técnica e como fonte para a pesquisa social, cuja base é a oralidade. Ver mais sobre o assunto AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da História Oral. RJ:

tema deste trabalho. De acordo com a autora, essa metodologia de pesquisa dialoga com a subjetividade e com a objetividade concreta dos sujeitos. O fato de tratar a subjetividade ligada à dinâmica social e à cultura em que se insere, o sujeito rompe com uma antinomia científica a respeito do uso da subjetividade e da objetividade na pesquisa. Embora este método tenha nascido em uma área específica, é utilizado por diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, por trabalhar tanto com a subjetividade quanto com a objetividade. Isto se dá pelo fato de permitir que o pesquisador deslize por contextos que vai para além das práticas institucionais e formais acadêmicas sem, no entanto, desqualificar a “vigilância epistemológica”, necessária em uma pesquisa. A História de Vida também conhecida como História Oral tende a romper com a neutralidade de uma suposta ciência única e verdadeira, pois será somente por meio das circunstâncias, dos lugares sociais vivenciados pelo sujeito que o conhecimento poderá ser elaborado. (TEIXEIRA et al, 2006).

O regaste histórico que essa técnica proporciona através do ato de narrar ultrapassa a dimensão individual, o que contribui para que sua história passe a compor outras histórias sociais. Ao falar de suas lembranças, seus sentimentos, seus desejos, suas dificuldades, seus sonhos esses sujeitos emprestam suas vidas e histórias para o pesquisador. Tal ato não deixa de ser também um ato político.

4.2 O universo de pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada no ano de 2008, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Campus Coração Eucarístico e São Gabriel, na cidade de Belo Horizonte, tendo como alvo estudantes negros cotistas do Prouni.

Antes de fazer contato com os estudantes buscamos informações a respeito deles na Secretaria de Ação Comunitária da universidade, centro de acolhimento, de triagem e de encaminhamento dos estudantes por um profissional da assistência social. Nela também são apresentadas e analisadas as

informações e documentação fornecidas pelos estudantes indicados pelo MEC para ocuparem as vagas do Prouni, oferecidas pela instituição.

Em conversa com as profissionais responsáveis pelo processo seletivo de bolsa, tomamos o conhecimento do processo de implantação do programa e do funcionamento da seleção interna do candidato à bolsa do Prouni que, segundo a assistente social, ocorre da seguinte forma: primeiro, são apresentadas e analisadas as informações e documentação fornecidas pelos candidatos indicados pelo MEC para ocuparem as vagas que são oferecidas pela instituição. Segundo, os critérios de admissão do bolsista são pesquisados minuciosamente, para isso é mobilizada uma equipe de assistentes sociais que verificam a veracidade dos dados fornecidos. Tendo por base essas informações e observação que realizamos, em relação aos bolsistas cotistas contemplados pelas bolsas oferecidas pelo governo, percebemos que a instituição não tinha dados sistematizados.

Ainda em conversa com a equipe de profissionais responsáveis pelo setor de bolsas, soubemos que os estudantes negros ou indígenas comprovam sua identidade racial no momento da entrevista. Perguntamos então como era feito tal comprovação. Segundo elas, essa comprovação poderia ser por meio da certidão de nascimento ou qualquer outra documentação em que estivesse especificada a sua raça/cor. Como por exemplo, referindo-se aos alunos indígenas, as profissionais informaram que eles poderiam comprovar a sua identidade indígena por meio de documentação fornecida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Entretanto, embora utilizassem esse critério, segundo a coordenadora do setor de bolsas, a instituição estava respondendo a processos judiciais, acionados por pais de alunos que foram preteridos no processo, por não terem conseguido comprovar sua verdadeira identificação racial. De acordo com o relato dessa coordenadora, muitos alunos com o fenótipo branco, se apresentavam dizendo ter uma descendência negra na família, com o objetivo apenas de conseguirem bolsas que eram destinadas aos estudantes negros cotistas. Diante disso, depois de muitos processos barrados pela instituição, o MEC orientou para que não questionasse mais a auto-declaração dada pelo aluno, alegando não ser possível questionar uma identidade racial escolhida por ele próprio estudante.

Nos casos considerados mais complexos, aqueles em que candidato se auto-identificava como negro, mas cujo fenótipo levantava dúvidas nos profissionais responsáveis, o aluno era convidado a fazer uma declaração e assiná-la para que comprovasse ser verdadeira a informação prestada. Ainda que essa ação não garantisse a fraude de identificação racial, poderia ser um documento que levasse o estudante a responsabilizar-se por sua opção.

Tais contatos nos permitiram compreender as mudanças provocadas na instituição com a implantação do Prouni. Anteriormente a esse programa, a instituição oferecia bolsas de 10% (dez por cento) e 100% (cem por cento) para estudantes, seguindo como critério sua situação sócio-econômica. Com a adesão ao programa do Prouni no primeiro semestre de 2005, esse modelo de bolsa foi extinta, retornando apenas em 2008, segundo essa coordenadora.

Também foram consultadas as atas de reuniões realizadas pela CONAP, que se reúne a cada três meses na Secretária de Educação SESU/MEC, em Brasília e outros documentos oferecidos nos site do programa, a exemplo da revista eletrônica. O objetivo era analisar esses documentos para verificar como era tratado o tema da política de Ações Afirmativas e a situação do bolsista cotista.

Nas quatro atas da reunião disponíveis no site do programa⁴⁴, as informações relacionadas aos estudantes negros, se limitaram à auto-declaração do próprio estudante, ao aumento da diferença entre o número de brancos e negros nas universidades e ao abandono dos estudos pelos bolsistas parciais. O tema foi levantado como um desafio encontrado por algumas instituições, pois alguns alunos se auto-declaravam negros na tentativa de conseguirem vagas em cursos mais concorridos.

Outra fonte de informação consultada para obtenção de dados sobre os estudantes cotistas foi a revista eletrônica do Prouni, lançada em janeiro de 2008. Em sua primeira edição foram apresentados os resultados dos primeiros quatro anos do programa, com um texto em que se destaca a relevância do programa no atendimento a jovens que, historicamente, não tinham acesso ao ensino superior: aproximadamente 138 mil bolsistas afrodescendentes, representando 45% do contingente de estudantes atendidos pelo Prouni.

⁴⁴ Disponível em: http://www.prouni-inscricao.mec.gov.br/PROUNI/conap_atas.shtm. Consultado em julho de 2009.

Tendo feito essa primeira abordagem, construímos na sequência os critérios para a escolha dos participantes da pesquisa. Assim, elencamos como critérios: o estudante ter se auto-identificado negro ou negra; ser bolsista 100% e ter ingressado por meio da reserva de vagas para cotistas. Considerando que o Prouni reserva vagas para estudantes pardos e pretos (negros), as bolsas oferecidas atendem às seguintes modalidades: de 100% destinados a estudantes que possuem uma renda familiar de até um salário mínimo e de 25% e 50% para estudantes provenientes de famílias que possuem renda de até três salários mínimos. A justificativa para esses critérios foi considerar que o estudante com uma bolsa integral poderia ter mais chances de concluir o curso. Em relação aos outros critérios (auto-identificação e entrar nas vagas para cotistas) o objetivo foi selecionar um estudante que assumisse sua adesão ao sistema de cotas raciais.

Os contatos iniciais com os estudantes se deram por indicação dos professores, da equipe de assistente social e do Diretório Central de Estudantes (DCE). Os primeiros contatos se deram na própria universidade, pessoalmente ou por telefone. Contando com o estranhamento pelo fato de os alunos não conhecerem a pesquisadora, no primeiro contato, quer por telefone ou pessoalmente, preocupamo-nos com a forma de abordagem. Dessa maneira, elaboramos uma apresentação a fim de diminuir esse estranhamento. Nessa apresentação buscamos uma primeira proximidade ao revelar o nosso nome, a instituição da qual fazíamos parte, os objetivos da pesquisa e a forma como chegamos a eles. Foi perceptível que, apesar de todos os esclarecimentos, alguns deles estranharam o fato de sabermos seus nomes, telefones, o que gerou, a princípio, uma animosidade. Aqueles que foram indicados por professores, apresentaram-se mais receptivos, diferente dos outros.

As entrevistas foram marcadas em horário compatível com a disponibilidade dos estudantes, na própria universidade ou em local indicado por eles. Algumas se deram em salas reservadas na biblioteca durante o período de férias, outras na sala do DCE e, outras ainda, num espaço cultural localizado no bairro onde o estudante residia. Apenas uma estudante não compareceu às entrevistas. Ela havia ingressado pelas vagas das cotas raciais e se auto-identificava negra, mas fenotipicamente nós a consideramos branca. Essa estudante foi contatada várias vezes e as entrevistas eram remar cadas, mas

mesmo assim ela não compareceu. A hipótese que levantamos diante desse fato é a de que ela sabia que a pesquisa era sobre questões raciais e teve receio de conceder uma entrevista.

A proposta dessa pesquisa foi o de contatar estudantes que estavam desde os cursos mais concorridos aos de baixa procura, tais como: mais concorridos (Ciências Biológicas, Direito, Publicidade e Propaganda, Jornalismo, Fisioterapia), os intermediários (Administração, Relações Internacionais, Ciências da Computação, Psicologia) e os menos concorridos (Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Pedagogia-Ênfase Ensino Religioso, Letras). Assim foram entrevistados nove estudantes, sendo cinco homens e quatro mulheres, inseridos nos cursos: Letras 1(um), Administração 2(dois), Fisioterapia 2 (dois), Ciências Sociais 1 (um), Psicologia 2(dois) e Farmácia 1(um).

Todos tinham idade entre 22 a 28 anos. Com uma exceção, eram os únicos entre seus familiares a cursarem um curso superior. Dos nove entrevistados, cinco eram oriundos de cidades do interior, e todos já haviam prestado vestibular em universidades públicas.

Tais estudantes fazem parte de duas realidades: a primeira, de um grupo envolvido em movimentos sociais, DCE, cursinhos pré-vestibular alternativo que apresentavam uma consciência política da realidade pesquisada. Já a segunda, não relataram envolvimento nenhum engajamento político dentro ou fora da universidade.

Diante das entrevistas iniciais e pelo tema desta pesquisa, foi escolhido um aluno do curso de Psicologia. A escolha desse jovem justifica-se por ter sido o único estudante entre os entrevistados que assumiu sem reservas os motivos que o levaram a se auto-declarar como negro no sistema de cotas. O seu relato apresentou algumas peculiaridades do funcionamento do programa que contribui para o tema desta pesquisa.

Pelo fato do nome do bolsista cotista não ser divulgado pela instituição, alguns professores ao indicarem alguns estudantes basearam-se no fenótipo, associando que automaticamente ele seria um cotista e com 100% de bolsa no curso, o que nem sempre ocorreu, pois em alguns casos o estudante era bolsista

de 50% e 25%. Após a primeira entrevista, foi utilizada também a técnica de “bola de neve”⁴⁵.

Para além da preocupação formal e burocrática de submeter uma documentação ao Comitê de Ética, também houve uma preocupação da pesquisadora em resguardar os estudantes que participaram da pesquisa, apresentando-lhes um documento de livre consentimento com a finalidade de assegurar o seu anonimato e o uso correto das informações fornecidas.

Para a coleta de dados foi usado com elemento gerador, a pergunta: Quem é você e qual o seu projeto de vida? Foi a partir destas perguntas que o diálogo entre pesquisador e pesquisado se desenvolveu. De acordo com Ciampa (2007), a pergunta aberta e não específica permite que observemos a atividade que vai se dando; ela nos possibilita conhecer os diferentes personagens que vão sendo construídos ao longo da história do sujeito. “São personagens que vão se engendrando umas às outras pelo agir e pelo dizer” (p.154). Dessa maneira, a pergunta geradora promove uma autonomia para que o próprio sujeito construa a sua própria história apresentando os diferentes personagens e os modos de produção de sua identidade, bem como, o sentido de sua metamorfose.

Realizamos assim entrevistas iniciais com os nove alunos. Todas elas grafadas na íntegra, com a autorização dos estudantes, através da assinatura do termo de livre consentimento. O tempo médio das entrevistas foi de uma hora e meia. Todas foram ouvidas e a partir da escuta, elegeu-se o aluno, já citado, como interlocutor desta pesquisa.

Como já foi dito anteriormente, não se tem a preocupação de generalizações a partir de um caso; a proposta é apresentar uma particularidade que pode realçar traços de demandas sociais existentes. Sem ignorar a importância de uma análise de diferenças do processo de identidade, nesta pesquisa a decisão foi a de não discutir as diferenças de gênero.

⁴⁵ Essa técnica de pesquisa- bola de neve- consiste em indicação pelos informantes de novos colaboradores.

CAPÍTULO 5. Dialogando com o sujeito da pesquisa

Ao buscarem a vida e a história, e ao falarem dos enredos da vida, que emergem nas palavras, nos gestos, os silêncios, nas expressões corporais, nos tons da face e outras expressões presentes na entrevista, os sujeitos vão se vendo, revendo e se reconhecendo.

(TEIXEIRA, 2006)

5.1 Síntese da história de vida

Eduardo, personagem desta pesquisa, tem 25 anos, é fruto de um casamento inter-racial (pai branco e mãe negra), filho caçula de um grupo de três irmãos homens. A família é natural da zona rural de um município de Belo Horizonte. Reside atualmente na região metropolitana dessa cidade. Mora com o pai e o irmão mais velho, a mãe faleceu recentemente. Na época da pesquisa cursava o sétimo período do curso de Psicologia, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-Minas. Era funcionário público e pediu exoneração com a finalidade de ter mais tempo para dedicar-se a seus projetos acadêmicos. Elegemos alguns temas principais que foram abordados por Eduardo durante as entrevistas.

5.2 O sujeito que fala

Com o objetivo de dar início aos relatos que poderiam trazer respostas relacionadas à sua experiência de vida, a entrevista foi iniciada com a seguinte pergunta: “Quem é você e qual o seu projeto de vida?”,

Quem é o Eduardo? Pergunta interessante! (risos) Mas é... o Eduardo. Tenho 25 anos. É falar da minha história é mais fácil do que falar de quem sou eu, eu acho (Eduardo, grifo nosso).

É comum as pessoas responderem a essa pergunta falando o seu nome. Entretanto, no momento que se esperava que ele entrasse mais em sua singularidade, isso não acontece. Ele aponta que falar de sua trajetória é menos caro do que ter que marcar sua diferença por meio da intrigante e infundável pergunta. Entretanto, como será visto ao longo desta análise, Eduardo ao optar

por falar de sua história, como uma maneira de falar de si mesmo, encontrou a melhor maneira para desvelar, reconstruir processos pessoais e históricos vivenciados por ele em diferentes contextos de sua vida, o que considero como marcas positivas para a constituição de uma identidade, visto que, conforme aponta Goffman (1988) ao se referir à *identidade pessoal*, serão os fatos da história de vida do sujeito que o diferenciarão de todos os outros.

Depois de ter se identificado, Eduardo privilegia no seu relato inicial o tema de sua estratégia de ascensão social, dando ênfase às suas dificuldades e à superação para entrar na universidade.

É, terminei o Ensino médio em 2001. Levei um tempo pra entrar aqui (na universidade). Fui entrar em 2006, já no segundo semestre. No primeiro semestre de 2006. *É eu tive muita dificuldade, por questões financeiras.* E assim nesse período entre 2001 e 2006, foi um período em que eu fiquei tentando muito concurso público. Vestibular eu deixei de lado, fui fazer só o de 2005 na Federal pra História. Inclusive, na verdade foi para História porque... era um curso que eu queria a noite. Queria trabalhar durante o dia e fazer um curso noturno, e dos que tinham a noite História era o que me interessava mais. Assim eu prestei para História, Psicologia, para Filosofia. Um desses três cursos. Filosofia foi impossível na época e Psicologia também pelo período que era. Então fiz para História. Foi o único vestibular que eu fiz mesmo, porque aqui no Prouni, foi com a prova do ENEM, que não é bem um vestibular. (Eduardo, grifo nosso).

Tal trajetória remete aos dados, já trabalhados no segundo capítulo, que apontam as diferenças educacionais entre negros e brancos. Esta diferença quase sempre se dá em função de uma entrada precoce de jovens negros no mercado de trabalho, obrigando-os a protelar sua entrada no ensino superior, como foi o caso de Eduardo. Ao relatar sua primeira tentativa de ingressar em um curso superior em uma universidade pública, ele deixa claro que os cursos de seu maior interesse não eram compatíveis com sua realidade social. Em seguida, fala do resultado de seus esforços pessoais para a concretização de seu desejo.

Assim então nesse período de 2001 a 2006 fiquei estudando para concurso público. *Fiz um tanto, uns eu estudei de verdade, outros eu fiz a inscrição e não estudei.* Assim, hoje estou aqui na UEMG, na Universidade do Estado. Passei num outro que era no Conselho de Enfermagem, que eu deixei. Fiz uma escolha e tal. Mais assim, hoje é inclusive uma das dificuldades minha, porque por ser concursado eu ainda não consegui sair do trabalho para tentar um estágio na área. Trabalho oito horas. E assim, e estou num setor que não tem nada a ver comigo assim. Nada a ver com o curso sabe? É um trabalho que é, por exemplo, um trabalho tipo esses meninos da Cruz Vermelha fazem aqui

que é levar equipamento na sala e tal. Então assim, ... o meu dilema atual é esse. Essa coisa de sair do trabalho que é um concurso e tentar arriscar alguma coisa na área de psicologia. E que ainda não consegui fazer essa escolha. (Eduardo, grifo nosso).

A sua narrativa nos mostra que a alegria de sua conquista por um cargo público não durou muito tempo. Ele se vê dividido entre conciliar o horário de trabalho e o seu aproveitamento no curso. Ele se depara com uma realidade que não corresponde às suas expectativas, parece se sentir desvalorizado por estar exercendo uma função aquém de sua formação acadêmica e tenta enfrentar a realidade, pensando em abandonar o emprego público para investir nos seus projetos pessoais.

Agora essa semana eu vou tentar negociar um horário para ver se eu consigo trabalhar só pela manhã. Se eles me liberarem à tarde, eu possa pensar em algum outro projeto dentro da universidade. Algum outro estágio, mais ainda está tudo assim em aberto. Mais a minha dificuldade atual é essa... por causa dessa questão toda de trabalho eu acho que eu ainda estou um pouco perdido assim. *Porque eu não sei se eu, por exemplo, se eu chuto o concurso e vou arriscar tudo para tentar na área.* Ou se eu fico no concurso e vou arrumando um jeito para fazer outro estágio voluntário, se tento escrever um artigo. *Então eu estou com muita dificuldade.* Porque quando eu entrei no curso, assim, logo no começo eu comecei a pensar dessa forma, eu quero formar em psicologia e fazer um mestrado em Filosofia, foi esse meu pensamento. Quando eu entrei ainda não estava trabalhando, só dois meses depois que eu fui chamado nesse concurso. Fiquei preso no trabalho, e no ano passado que eu meio que dei conta de como estava minha vida acadêmica, se já não estava um pouco distante assim. (Eduardo).

A sua auto-determinação para conseguir ser aprovado em um concurso público faz com que ele aja e transforme o desejo (subjetividade) em ação (objetividade). É um desejo que se concretiza, pois é sujeito de sua história. Entretanto, apesar de todo investimento para realizar o desejo, ele se depara com a realidade, o que explicita o conflito existente entre o seu projeto profissional e o educacional. A dedicação de oito horas de trabalho o impede de se dedicar plenamente ao curso como gostaria. Além disso, a percepção de que a sua atividade profissional não contribuía em nada para a sua formação acadêmica faz com que ele questione suas escolhas e a forma pela qual está construindo seu projeto de vida. Ao longo da entrevista, ele vai se dando conta de que nem sempre suas escolhas estavam direcionadas aos seus desejos e realizações pessoais.

Eu estou no sétimo agora. Porque eu estava um pouco distante assim. Não assim, nossa não dá tempo mais não tem jeito. Mais eu reparei que meu percurso não tinha sido nem pra vida acadêmica, nem pra vida profissional. Até então eu não tinha feito nenhum estágio fora e também não tinha nada assim. Não tinha me envolvido em nenhum projeto de pesquisa. Não tinha escrito nenhum artigo e foi até assim uma coisa meio difícil na época. *Falei nossa... O que é que eu estou fazendo do curso? Sabe, eu fiquei com essa sensação. Comecei a pensar nisso.* E assim, podia escrever um projeto tipo Probic. *Foi nessa época que eu comecei com pensamento nesse projeto.* Um artigo que eu até já tive na biblioteca pesquisando. Comecei a escrever um artigo sobre a ansiedade. Até estou olhando para tentar publicar, terminar e tudo. Então assim mais, ... estou com uma ansiedade mesmo. É de sentir uma indefinição que eu não caminhei nem pra área profissional, eu acho até agora. E nem caminhei pra um direcionamento pra vida acadêmica, de entrar como bolsista em algum projeto que sempre é possível. Eu acho assim. Ainda não sei o que eu vou fazer direitinho esse ano, mais eu ainda tenho uma idéia de iniciação científica. (Eduardo).

A narrativa de Eduardo revela como o jovem negro na universidade é atravessado por diferentes dilemas. Ele se sente ansioso e parece escolher a escrita para falar de suas angústias e dificuldades nesse processo. Essa escolha não foi gratuita, ela traduz a sua própria vivência pessoal e aponta como ele precisa aprender a administrar um novo contexto social, apreender novos conhecimentos, relacionar-se com novas amizades e adquirir novas habilidades.

Então, assim eu até já tenho outro tema de interesse. Cheguei a conversar com alguém que poderia me orientar. Tem uma coisa que é ligada à maconha. *Que é o seguinte, era a principio a representação social do estudante de psicologia em relação ao consumo mesmo, que é uma coisa que vai encontrar em todo lado.* No campo de saúde mental. É na Clínica. Vai encontrar assim, o consumo mesmo. Assim eu penso em drogas em geral, mas para dar um recorte tem que ser na maconha que ainda tem essa coisa. Não é uma coisa que assusta tanto quanto o crack, ainda. Que hoje já é mais aceito pelo povo. Essa é a minha compreensão. Por um lado você às vezes escuta um estudante que é totalmente contra, outro que é a favor. Uma coisa natural, então eu fiquei curioso com isso. Então eu pensei nisso, a representação social. Aí eu cheguei a conversar com a professora tal a respeito. Depois eu ainda estava comentando com alguém sobre isso. Então, me falaram, ah! Isso não é só representação social, eu acho que este tema esta meio falido hoje. Hoje todo mundo esta usando. Então, eu fui olhar nas monografias do ano passado que tinha pelo menos umas 4 ou 5 representações sociais assim: a representação social do adolescente e de outras coisas. Também é um tema que me interessa muito. Então estava pensando nestas coisas para resolver este ano. Mesmo que não for para um projeto de pesquisa assim. Que fosse um tema de monografia. De qualquer forma esse semestre eu pretendo meio que dá uma olhada nestas coisas. (Eduardo, grifo nosso)

Ao introduzir o tema da representação social e das drogas como seus temas de interesse de pesquisa, ele não menciona nenhum contexto relacionado à sua própria representação social. Esses temas serão retomados por ele em outro momento.

5.3 Trajetória anterior à sua entrada no curso superior

Ao longo da entrevista o estudante relembra suas experiências e dificuldades vividas para entrar na universidade. Isso fez com que ele retomasse os dilemas desafiadores que tivera que enfrentar, como relata:

Eu trabalhava na ... coisa que não tinha nada a ver, aquela empresa de produto de limpeza. Aquela que funcionava até aqui em BH auxiliar de produção. E assim serviço muito diferente, do que eu faço hoje, do curso e tudo. E então estava naquela coisa um horário de trabalho, um local que era distante de segunda à sábado. Assim insalubre. Quando foi em 2005, logo no final, quer dizer no final de 2004 quando eu tava lá com 11 meses ... eu não dei conta mais não. Então, pedi pra ser mandado embora porque eu não estava dando conta do trabalho, estava tendo problemas respiratórios, assim sabe. Na época eu tinha sinusite, eu tinha mexido com água sanitária. Então assim o negócio para mim estava horrível. (Eduardo).

Assim como outros jovens oriundos de famílias de baixa renda e negra, para Eduardo enfrentar sua realidade sócio-econômica se sujeitou a aceitar qualquer serviço, com a finalidade de contribuir para a sobrevivência familiar e de conquistar sua independência financeira. As questões expostas no depoimento mostrado anteriormente confirmam o processo continuado de ocupação do negro no mercado de trabalho ao longo da história. As empresas e organizações requeriam apenas o emprego da força física, havia uma desconsideração para sua contribuição cognitivo-intelectual. A sua condição de trabalho em relação às condições insalubres no trabalho e o impacto à sua saúde, bem como a integridade física, coincidentemente, o faz comparar com a realidade social e educacional de seus amigos de infância.

Eu tenho um fato que é interessante assim que eu acho que é um pouco importante para mim, por exemplo, porque meus amigos é ... *assim o pessoal que eu cresci todos estão . Alguns formaram e outros estão aí na Universidade. A grande maioria já formou.* Assim entre os

26, 27 anos Então assim eu tenho um amigo muito próximo que ele fazia Filosofia inclusive. Então assim, e na Federal. E o relato dele era assim, era muito incentivador. Ele contando dos textos e eu comecei a fazer estudo de psicanálise, por exemplo, em 2003. *Três anos antes... de entrar na PUC* por causa da influência dele, que ele vinha falando de um texto de Freud que ele leu. Eu ficava encantado com aquilo. Quando eu entrei, eu já tinha entendido um pouco, em função das conversas com este meu amigo e as leituras. (risos) Essa coisa de Freud pra entender a linguagem pelo menos já ajudou sabe. (Eduardo).

Quando Eduardo fala de sua realidade no trabalho e em seguida relata ter um fato ‘interessante’ para comentar: sua situação de desigualdade frente aos colegas, percebe-se em sua fala que ele não quer ficar na *mesmice* (uma identidade já posta, imutável) de sua realidade social. A comparação e o seu encantamento diante das experiências dos amigos relacionadas ao conhecimento, o potencializa e o faz reelaborar seu projeto de vida para entrar em um curso superior. Busca na lembrança a diferença em anos de seu atraso para o ingresso no curso. Mesmo estando em uma situação desfavorecida em relação aos colegas brancos, Eduardo não se afasta deles, pelo contrário, busca construir sua mesmidade (a superação de uma situação vivida pelo sujeito), a expressão do “outro” que também pode vir a ser.

Mais assim até esse contato com meu amigo foi muito bom nessa época. E era ele esse meu amigo da Filosofia e é esse, um amigo de infância que formou em Geografia. Então assim a gente vivia comentando isso porque a gente fazia caminhada junto. *Então era aquela história assim eu desempregado e os dois na Federal. E aquilo mexia assim comigo. Eu ficava doido pra... Pô eu queria estudar lá também.* Acabou que, eu acabei indo pro mercado de trabalho nessa época e aí pensei ah! Eu vou fazer cursinho. Aí esse meu amigo eu acho que nessa época ele até largou Economia. É Filosofia e foi fazer Economia. E ele é... Ah! Eu acho que você não devia mexer com isso cara. Eu acho que você está numa formação mais técnica. Você devia encarar isso. Então para entrar essa área parece que a linguagem empresarial pegou muito de surpresa assim sabe. Eu acho que você deve entrar numa área assim... direto numa empresa. De indústrias, você já enfurnar nisso. Ma eu não fui. Fui fazer o cursinho, mas não passei no vestibular de 2004. (Eduardo, grifo nosso).

Ao ser obrigado a enfrentar o mercado de trabalho Eduardo adia o seu projeto de ingressar na universidade, parece que a própria fala dos colegas tenha influenciado na sua decisão. Contudo, quando ingressa no cursinho está tentando fazer do seu desejo uma realidade concreta. Ele deseja enfrentar a negação e expressa seu Eu que busca se reposicionar. A sua narrativa descreve como ele

se sente indignado ao se comparar com os colegas de infância, pois enquanto estava desempregado e fora da universidade, sobretudo a pública, alguns de seus colegas experimentavam qual curso melhor se identificava com eles.

As expectativas e projetos dos estudantes, durante sua trajetória acadêmica, estão geralmente ligados as suas condições materiais e ao fato de eles não terem opção para afastar-se do mercado de trabalho para se dedicar aos estudos. Esta é realidade do jovem negro cotista nas universidades.

5.4 O Prouni como um meio acesso

Diante do insucesso com o resultado do vestibular na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Eduardo visualiza no processo de seleção oferecido pelo ENEM, uma possibilidade na garantia da concretização do projeto universitário, pois haveria uma diferença na concorrência que existe no vestibular. Apesar de toda experiência que ele foi adquirindo no estudo para concursos públicos, desiste da possibilidade de ingressar em uma universidade pública. A garantia de conseguir uma bolsa de estudo para o financiamento de um curso superior via Prouni, faz com que direcione seus esforços para uma universidade particular.

Então eu pensei vou investir num concurso novo. Então me preparei para um concurso do Tribunal de Justiça. E assim para um concurso que eu fui bem na prova. Dentro do ... assim a gente não pode falar depois . Ah! se eu tivesse certeza, porque a gente nunca sabe. Mas por exemplo, se fosse na minha cidade, eu teria passado em primeiro. Isso em BH que eu fiz a prova é ... mas eu fiquei bem longe assim da vaga sabe? Mais foi questão de escolha mesmo. Ah! Eu quero fazer opção pra BH, até por inexperiência, eu acho, nessa época. Mas foi inclusive assim, um tempo terrível, por que eu fiquei um tempão estudando pro concurso. Investi muito mesmo tá e ai engordei. E depois fiquei muito triste depois do resultado e tal. Foi horrível mais ai o ENEM ... quando começou o papo de Prouni , foi que pensei no ENEM. Assim de... que eu não me lembro que eu ... O Prouni começou em Foi quando na verdade? Em 2005? O ENEM de 2004? Pois é, ai quando começou esse papo eu pensei no ENEM direto para Universidade mesmo. Aí fiz a prova. É assim, fui bem na prova, principalmente a prova de redação que ... que redação eu sempre tive mais facilidade assim. *Quando saiu o resultado que foi em janeiro, eu estava assim com uma oportunidade de trabalho e na expectativa do resultado da bolsa.* Quando que eu fiz o ENEM foi em 2005. *Foi um ano assim que eu não fiz nada ligado a Universidade além do ENEM.* Já tinha feito cursinho em 2004, para fazer essa prova da Federal. Mas quando eu entrei na universidade,

com essa coisa da bolsa foi como uma vitória na minha história de vida. (Eduardo, grifo nosso).

Eduardo encontra no resultado do ENEM, via Prouni, uma oportunidade de bolsa, uma “porta de saída” para ter acesso ao ensino superior. Ainda que não dê para fazer generalizações, podemos dizer que o relato de Eduardo aponta para o fato de como a oferta de bolsa nas universidades particulares cria uma expectativa nos estudantes negros, que abandonam seus esforços para ingressarem nas instituições públicas. Nesse sentido, muitos jovens assim como Eduardo, para concretizarem seus projetos e realizarem seu desejo de emancipação educacional se inserem em uma universidade particular. No caso de Eduardo, mesmo ao escolher ingressar em um curso superior por meio de uma instituição particular, ele não opta por qualquer uma oferecida no mercado, seu relato aponta isso quando diz:

Primeiro eu vou escolher alguma coisa na PUC. Por causa dessa coisa do status mesmo. Dentre as particulares ... você escolhe. Isso é até influência de outras pessoas mesmo. Se escolhesse ou PUC ou Newton, alguma coisa assim. Eu acho que a Newton não tem Prouni, mas inclusive UNI também. (Eduardo).

Novamente Eduardo depara com o desestímulo do amigo diante de seu projeto. O amigo tenta lhe mostrar que a universidade pública foi criada para atender um público específico, o de uma elite. Dessa maneira, sua fala é direcionada para que Eduardo não invista em um curso superior, mas sim em uma atividade técnica. A fala desse amigo pode ter motivado Eduardo a nem ao menos tentar o vestibular, mais uma vez, na universidade pública. Ele demonstra se sentir desconfortável com estas observações do amigo ao ponto de omitir para ele que estava fazendo o processo seletivo do ENEM, o que aconteceu quando foi aprovado.

Inclusive esse meu amigo ele falou muito assim que achava que eu não devia fazer isso. De eu investir em outra coisa ... Porque de ver ah! na época eu não tinha computador. Não tinha nada disso. Ele falou pra mim primeiro você se organiza. Compra um computador. Começa a comprar uns livros. Vai fazer um curso técnico depois que você fizer esse curso técnico você tenta a Universidade tal. Tanto que eu nem falei com ele, é muito meu amigo mesmo mais eu nem falei com ele quando do processo, se sabe. Então depois quando ... Porque eu achei que estava me incomodando, sabe assim essa história de ... ficava pensando nessa história de... : Ah! cara é um outro papo. A Universidade é um espaço de elite. Ah sabe tava com um papo assim entende? Então,

consegui, mas eu pensei na PUC primeiro. E na hora de escolher os cursos, Psicologia eu já tinha muita afinidade, por causa daquilo que eu tava te falando, dessa leitura de ... coisa de Freud, desse tipo. (Eduardo).

Caso Eduardo tivesse considerado as orientações de seus amigos, em relação ao tempo, retardaria ainda mais seu processo de ingressar no curso superior. Apesar de optar por uma universidade particular, Eduardo escolhe os cursos mais reconhecidos socialmente.

Eu já tinha a compreensão que História era uma coisa que me interessava muito mais que eu tinha feito na Federal, daquela coisa que eu te falei antes, de ser um curso noturno. Filosofia não. E... E na hora de escolher eu pensei: Psicologia como primeira opção. História na UniBH que era outro assim que vamos dizer de renome. E a terceira opção foi História numa outra que eu não me lembro. Eu sei que quarta e quinta deve ter sido acho que quarta também ... Não! Quarta e quinta acho que foi comunicação. Uma era comunicação, a outra jornalismo.: É só que assim, o jornalismo eu lembro que eu ainda coloquei na Estácio de Sá que eu pensei assim que foi a última opção. Que eu pensei assim: se não der certo nenhuma, esse curso que sair para mim está bom. Ma foi até... Agora eu estou lembrando que foi um troço interessante que depois de um tempo quando Prouni começou teve uma ... o número de inscritos não foi tão grande com o ENEM que eu fiz em 2001 quando eu formei daria para eu ter utilizado (Eduardo).

Ao relembrar as universidades e cursos escolhidos, ele se dá conta de que já poderia ter ingressado no curso superior utilizando a prova do ENEM para o Prouni, que na ocasião do ano de 2004 poderia ter sido utilizado no ano de 2005. O retardamento por falta de informação, não deixa de também apontar que, mesmo em programa de inclusão social, os jovens negros ficaram em desvantagem em comparação a outros jovens

Pois é mais, dentro dessa coisa do número de vagas no final... eu sei que o meu ENEM de 2001 servia. Assim pelo que eu fiquei sabendo depois. Depois eu até fiquei pensando que eu podia ter entrado antes. É assim entrado pelo menos uns dois semestres antes eu acho. Ou um semestre. Mas de qualquer forma a nota assim, não lembro mais... eu lembro que dentro das vagas eu fui acho que o primeiro porque eu vi uma colocãozinha assim quando saiu o resultado da PUC.(Eduardo).

5.5 Motivações para optar pelas cotas

Ao declarar qual foi sua motivação para optar pelo sistema de cotas, Eduardo não deixa dúvidas sobre o motivo de sua opção: o baixo número de candidatos que iria encontrar.

Mas tem um detalhe eu fiz no... *Nas Cotas. Eu fiz ... porque vem as vagas de nível ... de estudante de escola pública e as cotas. Eu fiz na ... Eu fiz a inscrição no espaço das cotas lá. As cotas para ser sincero eu escolhi porque eu pensei assim, as cotas vão vir menos pessoas. Eu pensei assim. (risos) Menos pessoas, eu acho que foi mais por isso viu. Assim, porque assim. Eu acho que sim. Acho que foi porque eu ainda eu pensei assim: ah! Em escola pública tem muita gente, e tal. Então vou fazer de cotas assim. Acho que foi mais por isso mesmo. Não foi assim se eu falar ah! Eu me identifico como negro assim. : Não, não vou falar que foi na época não. Não foi por esse motivo não. Foi pelo número de pessoas mesmo (Eduardo, grifo nosso).*

Foi só a partir desse momento de sua narrativa que as questões raciais começaram a surgir na fala de Eduardo, quando ele narra à sua opção pelo sistema de cotas raciais. Sua fala pode retratar a forma com que essa política possivelmente está sendo também considerada por outros jovens negros, uma vez que sua escolha não é publicizada, pois o fato da instituição não tornar isso público pode levar o estudante negro a manipular sua identidade racial, promover uma efetiva ação política e contribuir no processo identitário coletivo de outros estudantes cotistas. O reconhecimento da desigualdade em uma política social exige que o Estado e a instituição também reconheçam o sujeito envolvido de forma a promover alguma mudança que não seja apenas incluir por incluir, como aponta nas etapas de um reconhecimento satisfatório por Honneth (2003). Para Ciampa (2007), a formação de identidade se dá sob condições históricas e materiais dadas, em que o sujeito e a sociedade se interajam e se transformem. O sujeito deve ser identificado em um grupo social objetivo, através de sua história.

Até que é interessante porque eu pensei vou fazer no sistema de cotas porque dava para eu fazer nas duas não é se você pensar bem? Eu podia me inscrever como aluno de escola pública ou como ... ou como ... e tem um detalhe porque tem um detalhe que é importante aí que eu não falei. Porque para cotista tem menos bolsa entendeu? Por isso que eu to te falando que, por exemplo, se tinha duas bolsas pro... pro... paro geral. Paro cotista devia ter uma, vamos supor nessa comparação assim. Então esse é que foi meu raciocínio. *Olha para ter mais bolsa para cotista, para o geral. Para todos de escola pública, mais para o cotista vai ter menos. Então por isso tem menos. Mais vai*

ter menos concorrente. Então nesse sentido que eu pensei nisso. Mais na hora de me declarar negro, se fosse, por exemplo, para me inscrever no geral na hora de especificar, eu colocaria como negro também. (Eduardo, grifo nosso)

Eduardo deixa transparecer no seu relato o cálculo que realizou para ter certeza que entraria se escolhesse a política de cotas e que isso lhe seria favorável. Ele usa o verbo *achar* para falar que não tinha certeza de que sua primeira motivação foi por considerar sua identidade racial, parece ficar na dúvida se era ou não parte de um grupo em potencial para essa política. Contudo, no final de sua fala ele declara que além de ser estudante de escola pública, também se declararia como negro, o que demonstra que ele se tem uma consciência identitária racial.

5.6 A visão da política de Ações Afirmativas

Em relação à política de Ações Afirmativas, Eduardo não tem uma visão tão otimista, para ele um recorte racial e étnico (negros e indígenas) pode aumentar o preconceito.. Apesar de sua narrativa também aponta sua consciência da exclusão existente, ao declarar que é a favor do sistema do Prouni com ênfase no social, sendo um bolsista cotista, assim como os opositores das cotas tende a compreender que reforçar o imaginário social de que, a desigualdade é sócio-econômica e não leva em conta que ela é também parte das consequências advindas de relações raciais desiguais. Para Pinto (2006), é preciso estar atento ao processo empírico da adoção da política de cotas, visto que podem existir mecanismos estruturais institucionais que manipulam as identidades raciais e profissionais dos estudantes cotistas e, desse modo, é necessário estar atento tanto às *performance individual* quanto às coletivas desses jovens na avaliação da política de cotas. Sendo assim, este tipo de manipulação pode levar os próprios agentes da política de cotas a não apresentarem nenhuma reflexão em relação a ela, o que pode ser problemático do ponto de vista político, dificultando a re-significação identitária desses estudantes. Para o autor, o próprio curso onde o cotista está inserido pode levá-lo a manipular, desvencilhar ou legitimar sua identidade negra.

O meu sentimento... Olha só, eu acho... eu sou totalmente a favor, por exemplo, do sistema do Prouni. Eu acho que é um sistema integrador sim, mesmo sabe. Eu acho que vai ter de parar um dia. Espero que um dia assim dê conta. Espero, porque eu confesso que não vislumbro assim que um dia ... ah! Vamos conseguir, incluir todo mundo. Acho difícil para caramba. Não sou tão otimista assim. Mas ia ser interessante se pudesse parar o sistema do Prouni para que todo mundo conseguisse. Mas são essas ações, por exemplo, não sei como está na Federal agora. Mas essas propostas de 50% (cinquenta por cento) de aluno de escola pública, essas vagas limitadas assim, eu acho que são interessantes. São pertinentes mesmo. Tem que ter isso porque o... a questão da exclusão é fato, não tem muito o que discutir isso aí. *A vaga para negro, para indígena separada assim, elas soam um pouco estranhas porque ela acaba por criar um pouco de preconceito.* (Eduardo, grifo nosso).

Novamente há uma ambiguidade na sua narrativa em relação às Ações Afirmativas ao declarar que a proposta do Prouni é inclusiva e para todos e que não foi uma proposta voltada apenas para os negros e indígenas, como é a proposta de cotas raciais, e que neste sentido atingirá a todos, mas por outro lado, ele chega a mencionar a dívida histórica que se tem em relação à população indígena e negra. Tal relato indica que há um desconhecimento do estudante acerca da realidade racial existente. Eduardo cai no discurso universalista da ineficiência do ensino.

Porque assim, o ensino básico não dá conta. Para...para... eu acho assim não consegue preparar o estudante pobre... não consegue nos preparar. Porque eu acho que assim, esse..o sistema Prouni além do negro, do indígena que se for pensar assim é uma classe que é... que tem uma dívida histórica, que é um papo que sempre tem. É ele, ele é mais ... ele é muito mais é como é que fala? *inclusivo porque ele é um sistema voltado pro pobre. Não é assim, um sistema que foi criado para negro ... e para indígena e para amarelo.* Até... porque eu até hoje eu não sei quem que é amarelo também.. Então é para pobre chega a abranger assim muita gente. (Eduardo, grifo nosso).

A falta de discussão nas universidades a respeito do racismo e de suas consequências, não só inviabiliza e despontecializa o debate das Ações Afirmativas, como pode não contribuir nos conflitos experimentados nas interações sociais pelos estudantes cotistas nas instituições.

Eu acho muito estranho essa expressão assim. Afrodescendente. Acho ... não me soa bem, não entendi... Sabe porque tem um papo hoje ... eu acho que é um papo de recuperação da cultura africana, que tem

um discurso assim que eu acho muito furado sabe. Porque eu acho muito furado que hoje recuperem ... tem essa visão assim que é recuperar o congado e tal; que é uma coisa daqui. Vamos supor assim... então, mas me parece que o negócio não é uma coisa que é assim... vamos dizer assim, eu posso estar enganado, mas não é uma coisa que é natural. Que é assim espontânea. Parece que virou uma modinha hoje. Ah! se vê um negócio... tambor sabe. Isso virou uma modinha. Parece que virou “cult”. Virou “pop”, esse tipo de coisa. E assim hoje falando num resgate. Mas não um resgate que é igual ao que eu to te falando, que é espontâneo, que é natural. Porque o preconceito continua. Continua com essa coisa toda. Então esse termo afrodescendente para mim parece que está nessa onda ainda sabe. Que não ... que não sabe... igual eu to te falando não conheço a história de como que foi essa discussão nesse sentido aí. Mas para mim soa dessa forma que é uma coisa assim mais ondinha mesmo sabe, porque o preconceito contra o negro continua da mesma forma. (Eduardo).

Ao narrar sua impressão da recuperação e manifestação da cultura africana, que para ele virou “Cult” “pop”, deixa claro o seu desconhecimento em relação à história e a cultura africana. Para analisar o processo de identidade é preciso compreender como elas são produzidas historicamente. Conforme Hall (2000) é necessário invocar recursos da história, da linguagem e da cultura em que uma identidade foi produzida, para sabermos “quem somos” “de onde nós viemos” e para sabermos “quem nós podemos nos tornar”.

Trazemos essa reflexão para pensarmos se uma política inclusiva com uma proposta social e que não inclui ações e mudanças institucionais pode não favorecer o reconhecimento identitário do estudante cotista e ações coletivas na universidade.

A dificuldade de inserção no trabalho, eu imagino que continua do mesmo jeito. Eu me lembro de uma colega minha contando uma vez que tinha um namorado esperando uma promoção ... assim, ...ele era negro e para um cargo alto pra gerente e na época...Hoje ele é até gerente. Mas na época não conseguiu. Tem até um perigo. Alguém pode falar assim: ah! ele não conseguiu porque ele é negro. O outro falar, mas às vezes não. Às vezes ele não conseguiu, porque sei lá, um outro foi melhor no dia, na dinâmica. Não sei o que ... Porque a gente acaba que corre um risco de também começar a generalizar essa história aí. De ficar passando tudo por esse crivo do preconceito. (Eduardo).

Embora não tenhamos o propósito de fazer generalizações entre o relato de Eduardo em relação a outros estudantes, é preciso ressaltar que ele, como futuro profissional da área de Psicologia, parece não levar em conta que as relações raciais podem também influenciar e fazer parte da realidade social e

empresarial, sobretudo, em um processo de seleção e de mobilização no mercado de trabalho de população negra. Trazemos esse fato para mostrar que talvez tal posicionamento seja devido ao fato de o tema das relações raciais não fazer parte das disciplinas que são oferecidas, em alguns cursos acadêmicos, não favorecendo para que os estudantes tenham conhecimento do funcionamento da realidade racial na sociedade. Parece que foi adotado, nas instituições de ensino superior, uma espécie de *linha correta* por não se falar da existência do racismo, que fica escondido por trás de um discurso universalista de igualdade em nossa sociedade.

5.7 Auto-identificação de raça/cor no Prouni

Diferentes metodologias estão sendo adotadas pelas universidades para identificação de cor/raça de alunos, principalmente, com a inclusão do sistema de ações afirmativas e com as cotas raciais. No caso do Prouni, as primeiras informações, incluindo cor/raça, foram respondidas pelo estudante via internet. Após aprovação na prova do ENEM, os dados dos candidatos são confirmados pessoalmente na universidade na qual o aluno ingressará. No momento da seleção interna, para averiguar as informações, ele revela certo desapontamento e reage com ironia por ser questionado quanto a sua identidade racial.

Uma coisa que eu me lembrei agora que no dia de fazer a entrevista aqui na PUC em 2006. Foi em janeiro de 2006? A... não sei se Assistente Social responsável pelo processo, deve ser. Ela... eu lembro que ela me perguntou assim: Você tem algum documento que comprove? Que comprove que você é negro? Tipo assim. Aí eu ri (risos) Eu ah! Não tenho. Porque por exemplo eu estava até pensando, assim, na carteira, no certificado de reservista tem um .. moreno. Tem a especificação da cor da pele, tem sim.. *Então eu deduzi que seja mais para lado da cor da pele, até porque é a primeira coisa que a pessoa vai olhar. Não vai falar como é que é a sua família? Não vai, perguntar assim? É aqui no Brasil o que identifica é a cor da pele.* (Eduardo, grifo nosso).

O despreparo dos profissionais da instituição para lidar com as questões raciais, sobretudo, em uma proposta como a de Ações Afirmativas é visível na fala de Eduardo. O estudante parece ficar desapontado quando questionado quanto à visibilidade de sua raça/cor no processo seletivo do Prouni. Para Fanon

(2008) existem marcadores sociais e simbólicos que atingem de maneira negativa à identidade do negro no mundo dos brancos, dando espaço a um confronto pelo olhar do outro. Este processo denota quase sempre violência e poder. A cor da pele, assim como o nome são características sociais que nos diferenciam, que traduzem a nossa história, nossa cultura.

ele me perguntou isso. *Na hora eu ri e enfim falei: ué... como é que eu sei se você sabe... olha pra mim. Na hora eu pensei assim, mas não falei com certeza.* Ri e falei não tenho não. Porque eu tava olhando porque aí tinha um documento do meu pai que era alguma coisa. Não sei algum documento dele que tinha e também uma especificação da cor. Mais não tem, e aí eu falei assim eu não tenho documento. Não tenho, não tenho. Mas foi estranho a pergunta. Achei estranha na hora. Eu achei estranho porque assim é justamente... eu quero voltar numa história que por causa dessa coisa que é do... do, comum por exemplo assim. *Eu acho que no social, assim, eu vou ser considerado negro nos espaços que eu vou.* (Eduardo, grifo nosso).

A colocação de Eduardo nos faz refletir sobre a necessidade de ajustamento tanto na preparação dos profissionais que avaliam o processo de identificação racial da política de cotas no Prouni, como da própria metodologia que vem sendo usada por algumas instituições que aderiram a esse sistema de inclusão. Para Carvalho (2006) quando 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.

Também Pinto (2006) ao tecer uma crítica ao sistema de identificação racial para uma política de cotas aponta que, as agências, a exemplo da “comissão de avaliação”, e agentes devem estar atentos para não correrem o risco de tentar criar um “critério objetivo” na aplicação de mecanismos disciplinares para o ingresso nesse sistema. Eduardo parece traduzir isso em sua fala, ao descrever um ‘critério objetivo’ vivenciado em sua história social fora da universidade para afirmar sua identidade negra, a exemplo de uma batida policial.

Eu tava fazendo cooper assim. Na hora que eu tava subindo parou um carro de polícia próximo. Parou com a arma assim, eu gelei assim. O cara apontou a arma, deita aqui que não sei o que aí eu fui me deitei lá. Colocaram-me a mão, então pensei...o que está acontecendo? Não entendi nada. Pensei assim eu to correndo, vem alguém e me pega. No final da história o que era houve um assalto, a uma distancia assim, um cara de boné de camisa preta tava correndo. Não tava correndo não, sumiu. Roubou e sumiu. Depois de um tempo que eu já estava lá que

eu fui a entender a história. O cara passou perto da igreja, quando uma viatura veio, o pessoal dessa igreja avisou para a viatura, que avisou para próxima que estava vindo. A próxima veio e me viu subindo o morro correndo. Então assim, eu tava na hora errada, do jeito errado. Aí me pararam. Eles ainda falaram assim, ah! é bem um cara até clarinho assim, alguém comentou sabe. Mas isso depois de muito tempo, é que eu falei que não era eu sabe. Cadê os seus documentos? Eu tava sem documento, fui correr assim. Desde desse dia eu nunca mais ando sem documento sabe? Assim, nossa foi muito humilhante para mim sabe. Foi muito humilhante mesmo. Eu demorei dia pra digerir essa história, de coisa de assim de lembrar às vezes e ter um ... tipo embrulhar o estômago uma coisa assim, porque pra mim foi muito humilhante mesmo. Teve um policial que queria me levar de qualquer forma e Não ele mesmo, ia pegar. ah! não sei o que! Depois de um tempo eu fiquei pensando será que se eu tivesse uns traços mais claros assim ou tivesse correndo não sei acompanhado de outra pessoa, sei lá... eles teriam me parado desse jeito? (Eduardo).

Nesse relato Eduardo apresenta que não tem dúvida de como a raça/cor é reconhecida socialmente. O significado social da cor da pele apresentado na fala de Eduardo, está em consonância com as concepções de Nogueira (1985) quando relaciona o preconceito de marca que existe no Brasil. Segundo o autor, para as pessoas que possuem uma identidade negra no Brasil, *cor da pele* será a marca principal de sua identificação e ao tomar como pretexto a aparência, esse tipo de preconceito, coloca as pessoas negras em situações desfavoráveis em relação a outros grupos que possuem um fenótipo diferente.

Esse sofrimento de humilhação e de desconfiança faz Eduardo se questionar sobre sua cor. Para ele, caso tivesse uns traços mais claros poderia estar livre dessa situação. Santos (1983), ao se referir ao processo de ascensão social dos negros, afirma que muitas vezes esses sujeitos sofrem um conflito e um dilema em relação a seus traços físicos e sua cor, sobretudo, quando sofrem discriminação. Para ela, o sofrimento da discriminação, coloca os negros em conflito com sua identidade racial e pode levá-los a negar o passado e o presente de sua historicidade negra, elegendo o branco como Ideal. As observações da autora confirmam o sentimento do estudante perante o seu relato. Dessa forma, pode-se dizer que, o questionamento de Eduardo traduz a visibilidade de sua cor negra, e ele parece querer fazer uso de uma invisibilidade da cor branca para evitar sofrer discriminação racial.

Eu achei estranho porque assim é justamente ... eu quero voltar numa história que por causa dessa coisa que é do... do, comum por exemplo assim. Eu acho que no social, assim, eu vou ser considerado negro nos espaços que eu vou. Eu acho. E assim então pra mim foi uma surpresa isso, eu acho. Porque por exemplo esse meu amigo assim que ele... que eu te falei dessa história toda. Ele...ele sempre falava, as vezes a gente conversava assim e eu me lembro quando começou o papo de orkut. Assim que eu comecei no orkut, eu tive... eu vi uma comunidade um dia lá que era Comunidade do Zumbi dos Palmares assim. Então eu ... Zumbi dos Palmares eu li a descrição da comunidade, falando sobre a questão de luta racial assim. Eu me interessei muito sabe, me inscrevi e me filiei a comunidade. Também vi uma outra comunidade, então me filei. Apesar de ter que, é uma questão de luta assim. Não tenho, nunca tive. É primeiro que eu tenho uma dificuldade com o Movimento. (risos) De filiar a qualquer movimento já é uma dificuldade assim. Ai é então ai, nessa época eu tinha um que chamava 4P. Que é aquela coisa “poder para o povo preto” sabe? Quatro P, que é uma coisa que tem muito a ver com o movimento Hip Hop. Que eu tenho... eu não sou fã de Hip Hop não, não gosto disso mais tem essa coisa, mas eu me inscrevi nisso. E nisso cara é, esse meu amigo a gente tava lá em casa e falando assim... cara você tem que parar com essas idéias... de ficar escrevendo nesses trens, senão não é preto não sabe. Então eu falei ah é, é sim!! (Eduardo).

Eduardo reforça que ele será reconhecido socialmente como negro e que sente um estranhamento quando a profissional e, até mesmo, seu amigo não o reconhece como negro. Nesse momento, ele traz o Movimento Hip-Hop, como um meio de afirmação de uma identidade negra, ao mesmo tempo em que explicita sua dificuldade de inserir-se em movimentos sociais negros. Nesse caso, notamos, mais uma vez, que ele “cai na armadilha” de seu próprio discurso, pelo fato de não reconhecer que o próprio Movimento Hip-Hop, mesmo sendo uma manifestação cultural, é considerado um movimento político e social que denuncia a realidade e as desigualdades raciais e sociais. De acordo com Mische (1997), os jovens precisam experimentar um reconhecimento coletivo que potencialize sua identidade e seu projeto de vida, o que a autora denomina de *círculo de reconhecimento*. Eduardo tenta fazer isso ao ingressar nas redes de relacionamento do Orkut, como se ele quisesse fazer parte de algum grupo de reconhecimento identitário mesmo que de comunidades virtuais.

5.8 Enfretamentos para se manter no curso superior

Apesar dos obstáculos, a entrada no curso superior não deixa de ser uma conquista na história de vida de muitos jovens negros. No entanto, para permanecerem nele é preciso administrar sua situação econômica, questões familiares e pessoais com as novas realidades que irão se apresentar em seu percurso acadêmico, como relata Eduardo:

Eu não nasci na zona rural. Antigamente era mais difícil... era uma dificuldade.. para mim e para meus irmãos, vamos dizer assim, relacionada ao trabalho. Que era, por exemplo, como eu sou mais novo, eles pegaram uma outra fase de trabalho. E nesse sentido. Então, quando eu comecei a trabalhar, então, eu me tornei um contribuidor da casa. Nesse período, justamente quando eu entrei na Universidade, foi um período que eu estava desempregado. Foi então que eu deixei de ser o contribuído, pelo contrário, eu estava sendo um, que estava dando despesas, ou seja, tirando um pouco, sobretudo, porque meu pai tinha que me pagar a minha passagem, pagar o xérox. Esse meu irmão mais velho ele ajuda aqui em casa sim. Não, ele ajudava...era ...foi justamente isso, esse o papo dele. Pela cobrança da minha mãe mesmo, de ajudar entendeu? Porque ... Ele teria que arcar um pouco mais com as despesas. (Eduardo).

Apesar de Eduardo se familiarizar com uma linguagem acadêmica, lendo textos e conversando com os amigos, antes de ingressar na universidade, ele usa o termo “perplexo” para expressar o seu sentimento ao administrar tantas novidades: desemprego, a falta de material para estudo (xerox, transporte), expresso quando ele diz: “eu estava como muita coisa”.

Fiz alguns trabalhos assim na região lá. Então, tinha uma grana. Mas depois foi o meu pai que foi me financiando a passagem. Mas era só a passagem mesmo. E eu me lembro que no princípio assim teve um trabalho logo no princípio, que eu ah! eu estava com muita coisa pra ... Tava muito é, como é que fala ? Estava muito, talvez muito perplexo ainda. Ainda não conseguindo me organizar para um trabalho, que eu deixei para fazer muito em cima porque eu fiquei sem grana pro xérox. Mais foi assim foi uma coisa meio de bobeira mesmo que eu dei assim. Então assim meu pai me dava o dinheiro da passagem e o do xérox assim. E a Van que eu volto pra casa, porque é mais difícil assim pegar ônibus e tudo. (Eduardo).

Por meio de sua narrativa, podemos afirmar que uma política de bolsas, sem uma política de permanência, aos moldes das Ações Afirmativas, pode não

contribuir para a permanência de muitos alunos pobres, negros e indígenas do Prouni.

E eu lembro que eu ainda tive uma coisa assim, que é de família de alguém me falar assim. Ah! acho que você não vai dar conta. Se... da família, dizer ...Não vou dar conta de me manter de me manter na Universidade. É, isso foi um fato que foi até assim... Porque naquele processo de ter que entregar a documentação, familiar aquela coisa toda? Passa por esse processo é de... E eu não lembro de... E não foi a primeira vez. Da vez que eu fui fazer o vestibular também que teve esse tipo de comentário, sabe... Eu me lembro que do vestibular da Federal foi um comentário assim mais é ... mais.... vamos dizer assim mais solto assim. Do tipo cara acho que está difícil para você, você não está trabalhando? Como é que você vai fazer? (Eduardo).

Além das dificuldades sócio-econômicas, outras realidades sociais, como por exemplo, o envolvimento de familiares com álcool é um desafio a ser enfrentado por Eduardo. Porém, o comentário dos amigos e do próprio irmão nos faz refletir sobre a forma como, no imaginário social, familiar e até cultural, já está instituído que o negro deve trabalhar e estudar, pois as dificuldades são somente financeiras. É preciso que se leve em conta diversos outros fatores que fazem parte da realidade do jovem negro cotista em uma política de cotas.

Parece existir um imaginário social e familiar relacionado à juventude negra, o de que seu êxito educacional só é garantido, se estiver atrelado a sua inserção no mercado de trabalho, mesmo que estude em uma universidade pública. A dedicação somente aos estudos não é vista e nem reconhecida como um investimento pessoal e profissional na vida dos jovens negros. O que significa que é preciso modificar os olhares em relação a estas realidades educacionais na sociedade brasileira.

Ele teria que arcar um pouco mais com as despesas. Ele tem uma dificuldade que é de muitos anos que é envolvimento com álcool. E até outras drogas aí assim sabe. Assim, ele tem uma dificuldade que as vezes trabalha mais ai um dia vai e bebe e ai toma, gasta muito dinheiro. Isso é de muito tempo já freqüentou o AA. Ainda sofre essa dificuldade toda né que a gente sabe muito bem como é que funciona. Então, eu acho ... que, apesar de ser mais velho, ele não tem uma coisa que por exemplo eu tenho que é assim de ah! eu tenho o meu lugar eu tenho que pegar uma conta. Eu tenho que fazer isso e isso. Parece assim... Nossa! Eu tenho que pagar uma conta. Até meio de abuso. E nessa época como eu tava desempregado e meu pai estava gastando muito comigo, ele foi e falou isso com a minha mãe. Tipo: Ah! ... Eu que estou pagando o telefone não sei... e ele ai fazendo coisa de rico. (Eduardo).

O curso superior como parte do processo de escolarização do negro, ainda está em construção na sociedade brasileira e na história das famílias negras, o que pode ser revelado através do comentário do próprio irmão de Eduardo e seu amigo, de que a universidade é lugar de elite, como já foi dito. Esses comentários reforçam o imaginário social a respeito das pessoas que podem ter acesso a uma formação superior.

Em relação ao período de adaptação de sua entrada na Universidade, Eduardo tenta justificar sua perplexidade diante da nova experiência como falta de organização pessoal. Em seu depoimento nota-se um sentimento de culpa que, por sua vez, nos aponta para a importância de considerar outras variáveis sociais existentes no ambiente das famílias negras e como os jovens negros devem aprender a conciliar essa realidade com a sua vida acadêmica.

Eduardo não falou muito de sua vida pessoal durante as entrevistas, mas trouxe falas durante sua narrativa que deixam transparecer conflitos emocionais vivenciados por ele quando inicia o curso, que também não deixa de nos fornecer subsídios do processo de identidade de um jovem negro em ascensão educacional.

As minhas dificuldades quando eu entrei na faculdade estavam ligadas ao universo financeiro sim, igual eu te falei naquele dia e uma questão de talvez de auto-estima que era de não participar das coisas mesmo e eu tive uma dificuldade. Outro dia a minha tia estava falando isso, na região da minha casa, tem um pessoal que cresceu comigo, se envolveu muito com drogas, muito mesmo. Eu cheguei a consumir algumas vezes, nunca foi uma coisa da minha vida. Hoje eles estão no craque, usando craque, vendendo e tal. O meu foi bem propício pra isso. Tenho um irmão que mexe com droga, envolvido com álcool, uma dificuldade enorme, quase espiritual, quase um carma, ele não consegue, arruma uma namorada, mas depois volta de novo a beber, arruma uma namorada bacana vai pra casa dela, mas depois volta, então tem um monte de história assim. Minha tia estava até dizendo, por que eu estava falando com ela dessa dificuldade que estava sentindo agora, essa coisa de escolha. Então ela estava me falando que eu era um exemplo, você conseguiu lutar contra tudo isso e não se envolveu com drogas como os seus vizinhos, como sua família. (Eduardo).

O interesse de Eduardo em pesquisar o tema “drogas”, comentado por ele na primeira entrevista não foi gratuito, pois está relacionado à sua experiência pessoal e familiar. Outro tema que Eduardo apresenta é sua baixa auto-estima no universo acadêmico e sua dificuldade em participar de algumas atividades. Ele

explicita sua baixa auto-estima quando se refere à própria história de vida comparada com a vida de seus colegas de sala, mas direciona seu discurso para a desigualdade social.

Então, eu acho que entrei aqui com um pouco de baixa auto-estima sim, por causa da minha história. Você vai encontrar alunos que vem do Promove, que viaja pra não sei onde, com essa história toda, que é o que acontece. Então no princípio, por exemplo, eu não tinha computador quando eu entrei aqui em 2006. Eu não falava que não tinha computador, no princípio eu tinha essa dificuldade sim, depois de dois mesmo e falava: “cara, não dá pra mexer não, eu só mexo aqui no DA mesmo”, sabe? Porque me parecia uma coisa muito, na época muito fora. *Eu estava num universo tipo coitadinho e eu não queria esse lugar, entendeu?* Mas isso foi só, porque, por exemplo, como eu te falei aquele dia, *eu tinha vaidade no início do curso que era muito bom pra mim que era a vaidade de um cara que entendia o negócio, de ver a aula e não ficar boiando e de até discutir uma coisa que estava um pouco à frente.* Então essa vaidade me fez muito bem, mas depois que eu comecei a trabalhar tudo isso caiu por terra, fiquei muito tranquilo, não dependia do meu pai. Essa semana eu pensei nisso, semana passada eu fiquei pensando: gente, será que esse esforço tudo vale a pena? Estar nessa angústia nos dias que eu estava, antes dessa desligada do trabalho, de envolver com o artigo e tudo, eu estava com uma sensação de um esforço que talvez sem muito benefício no futuro. Será que ele tinha razão? (Eduardo, grifo nosso).

Os temas que Eduardo apresenta parecem também retratar um pouco o seu estranhamento com a realidade que ele encontra no universo acadêmico. Eduardo denomina de “vaidade” seu esforço para conseguir ir bem no curso e de como isso lhe fez se sentir motivado à dedicar-se aos estudos. Entretanto, quando ele retorna para o mercado, sente que isso influencia no seu interesse e rendimento no curso. Por outro lado, sente-se que a sua independência financeira não o obrigará a necessitar da ajuda do pai. Esse dilema vivenciado pelo estudante é a realidade de muitos jovens negros que, ao mesmo tempo em que desejam se dedicar aos estudos, se sentem pressionados pela realidade sócio-econômica familiar. Tal conflito pode ser observado no relato de Eduardo, pois diante de sua angústia perante as dificuldades, ele retoma o comentário do colega e reflete sobre o fato de estar inserido no curso superior.

Eu estava com uma dificuldade, até devo ter comentado isso da outra vez. Quando eu entrei no trabalho onde estou, eu estagnei mesmo. Pensei, vou levando o curso, vou trabalhando, vou dando conta. Meio que fui dando conta que isso não estava legal, no ano passado, me mudaram de setor: agora estou trabalhando muito, acordando muito cedo, não está bacana isso. Sim, antes eu trabalhava no setor de

informática, de monitor e era de 8:00 às 17:00 eu tinha uma outra pessoa que trabalhava lá e às vezes a gente trocava o horário, eu chegava às 9:00 e saía às 17:00, às 16:00 às vezes. Tinha uma flexibilidade e eu tinha até pensado em fazer um estágio nesse esquema, mas quando começou a onda de acabar com os terceirizados, mandou muita gente embora de lá. Ficou uma pessoa para lá e o setor em que estou hoje, vazio e me jogaram lá e trabalha muito mais, não tem essa coisa de ficar revezando ou vou faltar um dia, como no passado, eu fazia um estágio debaixo dos panos com meu colega que trabalhava no mesmo horário que eu no horário dele. Então, eu saía para ir para cidade fazer o estágio, esse que era dois dias. Eu comecei a perceber isso no ano passado, que eu não estava bem organizado nem pra essa área profissional e nem para área acadêmica mesmo. (Eduardo).

As suas observações sobre a situação de trabalho, o horário para se dedicar a ele, o volume de serviço que tinha que realizar em virtude da diminuição do quadro do número de funcionários, fez com que ele criasse estratégias para conseguir realizar seus estágios. Ao se deparar com seus colegas de estágios, Eduardo também faz uma comparação.

*Isso foi mais no final do segundo semestre assim, e dei conta. O que me faz dar conta e tomar consciência disso foi o estágio lá ... , porque eu ver a necessidade, para ter uma atuação na área da saúde, de uma experiência mesmo, de estudar um bocado, achei muito sério, *então quando eu fui para estágio lá eu comecei uma consciência disso e outro detalhe também que a gente sempre se compara, o contato com outras pessoas, a gente vê o currículo dele: fiz parte aquilo, produzi isso e aquilo e eu, o que eu estou fazendo, sabe?* Mas não é legal ficar comparando, porque cada uma tem sua história de vida, mas é bom para tomar de exemplo, eu acho. Eu comecei a ficar pensando muito nisso.*

Ao dizer que não quer comparar sua história com a de seus amigos, Eduardo por um momento parece acreditar ser um problema de ordem somente pessoal e parece querer resolver sua situação com uma atividade proposta por uma das disciplinas do curso. Contudo, ele mesmo chega à conclusão que se tratava de um estudante cheio de conflitos, idéias e com muitos desejos como qualquer outro jovem de sua idade.

5.9 Experiência como bolsista cotista na Universidade

Em relação à experiência como bolsista e cotista, Eduardo não se sente à vontade para se declarar como bolsista 100%, sobretudo cotista, como os colegas

de curso. Eduardo esconde dos colegas, no início de seu processo acadêmico, sua identidade de bolsista e cotista, sentindo-se “constrangido” por ter bolsa 100%, diante dos comentários que ouvia dentro da sala de aula. A fala dos colegas faz o estudante manipular sua identidade, o que nos remete a manipulação de um estigma que o sujeito realiza em espaços públicos, concebido por Goffman(1988).

É na sala, aquele assunto de dificuldade de pagar o boleto e tal. E, por exemplo, quando eu entrei tinha uma coisa que eu não comentava é... eu acho que isso é até um dado interessante, a coisa assim de ser bolsista. Mas eu não comentava com assim... por causa do pessoal que vinha reclamar ... da mensalidade sabe. Por exemplo, eu me lembro muito bem disso, no primeiro período um dia uma menina reclamando: Nossa a mensalidade está cara, não sei o que ... me falando assim. O que você acha disso? Aí eu lembro que só eu tinha só 100%. Eu não pago nada, como é que é isso? Eu me lembro a primeira vez que eu soltei isso, eu até meio que assim: Nossa, para que eu falei isso? Mas depois soltei tranquilo. (Eduardo).

Eduardo faz parte do grupo de bolsistas que entrou na instituição no período da implantação do Prouni na universidade. Desse modo, ele ouviu diferentes críticas e comentários de seus colegas que foram preteridos pelo programa de bolsas interno da instituição, o que provavelmente o faz esconder sua identidade de bolsista, como podemos comprovar pelo fato de ele em nenhum momento de sua fala se declarar cotista.

E uma coisa dessa ... que é uma dificuldade que eu ...dificuldade não, que foi um papo que eu ouvi muito aqui na PUC, que foi um problema, não sei como que é em outras Universidades. Que é a história das bolsas que já tinham aqui. Que me parece que tinha um número maior de bolsas assim. E então muita gente reclamou disso. *Inclusive na sala eu já ouvi muitas vezes isso. O que, que o Prouni começou a acabar com as bolsas da PUC.* Mais que no decorrer do tempo parece que hoje já está mais coisa . Parece que hoje tem mais bolsa sim, pelo o que eu to...Porque eu acho que com o sistema do Prouni, eliminou-se as bolsas que existiam na PUC. Dessa modo, o número de bolsas era só para o Prouni. Parece que agora existe outro sistema interno que distribuí bolsas, mas que também inclui critério e tal. (Eduardo, grifo nosso).

Percebemos certa complexidade na narrativa de Eduardo, assim como na narrativa das profissionais responsáveis pelo sistema de bolsas, em relação à questão exposta entre ser bolsista 100%, ser negro e ser cotista. Ele usa o termo

beneficiário, termo muito usado nos programas de políticas sociais do governo e evita referir-se a si mesmo como bolsista cotista.

E assim eu não me incomodo, principalmente enquanto beneficiário do sistema assim. É até estranho falar, defender. Mas me parece assim muito... muito.. faz sentido mesmo. É pertinente. É uma coisa que eu acredito, só que eu acho que um dia vai ter que terminar assim. Cem por cento. Olha só que eu me lembre agora ah! nós entramos três, cem por cento. Tinha uma quarta que era uma menina que ela ... Ih! Ela era interessante, o caso dela assim, só pra gente se situar porque ela é branquinha assim. *De olhinho azul ou verde, tem alguma coisa assim e ela entrou no sistema de cotas para negros, que ela falou assim.* E então é nessa coisa então, na raça. Talvez ela tenha um núcleo assim na família dela tipo a minha entendeu? Tipo o meu irmão mesmo, clarinho e tudo. Cem por cento. Não são quatro, porque tem um rapaz que era da manhã, que ele pegou uma bolsa que foi de alguém que saiu também. É sim. E ele não é negro não. Porque os que eu sei que é cem por cento da minha turma, sou eu. E tem o D. Que também é cem por cento. Mas o D.. o D ele não entrou pelo sistema de cotas não. Mais ele é por exemplo pode se considera pardo. Eu falo assim de conversa com ele. (Eduardo, grifo nosso).

O seu relato mais uma vez denuncia a complexidade do sistema de bolsas do Prouni, quando o estudante descreve que há estudantes que são bolsistas 100% e que não é negro e não ingressaram pelo sistema de cotas, uma vez que o amigo é considerado por ele pardo e não negro. A identidade é socialmente demarcada pela relação com o outro (outros). Nessa inter-relação, a partir do reconhecimento do outro, é que se pode conceber a representação do que seja Eu. A articulação entre diferença e igualdade está na base da compreensão do processo de identidade.

Não eu falo assim com o pessoal ... assim que eu converso quando a gente fala sobre curso assim, da universidade mesmo que eu não daria conta nunca com meu salário hoje. Sabe, por exemplo, devo ganhar uns seiscentos e sessenta pra pagar passagem, pagar um monte de coisa. No final das contas sobra uns quatrocentos reais. como eu te falei, eu não comentava porque eu achava estranho, hoje a mensalidade está R\$ 900,00, alguém fala que está com dificuldades de pagar R\$ 900,00 e você tem bolsa, não que a pessoa vai me falar isso, mas no princípio eu tinha uma dificuldade, até por que o universo da academia, a PUC aqui, eu comecei a ver uma realidade muito diferente na questão financeira mesmo. Tem gente muito pobre que está com dificuldade, tipo eu mesmo e tem outros que estão melhores. Então, no principio é inevitável essa comparação, entendeu? Eu demorei entrar na universidade, nessa história da pessoa terminar o segundo grau e entrar na universidade, eu demorei três anos e eu já disse que eu convivía com amigos que já estavam na Federal. (Eduardo).

Mesmo fazendo parte do quadro de desigualdade dentro da Educação Superior, seja por sua condição social, econômica ou racial, quando ele se refere ao valor de seu curso frente a sua condição salarial, o estudante omite sua condição de bolsista. O que chama atenção é que o estudante defende o Prouni, mas não se sente livre para falar da sua condição de cotista. Sua atitude revela como o tema das Ações Afirmativas ainda tem sido um tabu mesmo nas instituições que aderiram um sistema de cotas raciais, o que dificulta, por sua vez, que o estudante cotista declare sua condição de cotista e que seja reconhecido socialmente como tal.

Assim, senti muita dificuldade com essa questão. Que é uma questão muito particular. Mas depois, depois foi mais tranquilo para falar assim. E às vezes era até coisa de ... Depois o que acontece começa assim a sacar, por exemplo, ah! o fulano é bolsista. A fulana é bolsista. Não sei quem é bolsista. Aí que crie alguma coisa assim de ... que é uma identidade nisso aí. Mas que cria um vínculo, até porque a discussão mesmo, às vezes alguma coisa. Se, por acaso, alguém comentar. Então vamos nos preparar. (risos) É bem assim. Então, só no princípio que eu tive essa dificuldade assim, depois ficou tranquilo, não tive mais problema não. (Eduardo).

Eduardo só se sente livre para falar de sua condição quando reconhece outros colegas na mesma condição que ele. O processo de formação de identidade é relacional e se dá no concreto em determinadas condições históricas. As dificuldades pessoais encontradas no percurso acadêmico e o medo da desvalorização de sua identidade de bolsista fazem com que o estudante busque o vínculo grupal. Seu comportamento confirma as concepções de Honneth (2003) em relação à luta pelo reconhecimento. Para o autor, quando o reconhecimento é coletivo há uma ampliação da liberdade individual. Isso faz com que o reconhecimento seja transmitido em um círculo cada vez maior de pessoas, favorecendo o reconhecimento pessoal, coletivo e jurídico, etapas do reconhecimento que promovem a formação da identidade do sujeito.

5.10 Projeto de vida: ser feliz

Quando Eduardo procura dar uma resposta para o seu projeto de vida, destaca que não há um projeto pronto, mas sim que esse vai sendo construído.

Sua narrativa aponta os seus desejos e projetos, como por exemplo, morar fora e fazer mestrado como a pesquisadora. Ao se dar conta de que se tratava de direcionar suas escolhas pessoais, ele começa a direcionar melhor seus projetos pessoais e nesse momento ele consegue finalmente escrever o seu artigo relacionado à ansiedade. Ele vai apontando como consegue encontrar “portas de saídas” para modificar sua realidade.

O lugar que o meu trabalho está ocupando no meu projeto de vida, e o que aconteceu? Eu não consegui achar (risos) sabe? Eu pensei assim: o meu trabalho tem a intenção de me dar um dinheiro para eu poder pagar uma passagem, uma van, poder ir ao cinema, fazer isso e aquilo, sobreviver mesmo, mas não está dando satisfação, não está proporcionando nada no campo profissional, de trazer uma evolução. Eu fiquei muito abalado por não conseguir essa troca de horário e fiquei pensando nas possibilidades e pedi exoneração do cargo. Agora eu cheguei a um ponto, em um impasse porque eu estou no sétimo período, aí eu tinha pensado em uma iniciação científica, eu tenho esse ano para tentar e aplicar no ano que vem, acho que seria ótimo e dá até para eliminar a monografia. Apresentar esse projeto na monografia já mataria uma coisa, aí eu comecei numa neura de publicar alguma coisa. *Esse projeto de ansiedade, já é um projeto de tempos, o terminei e estou muito feliz com ele: gostei do resultado, acho que consegui discutir* (Eduardo, grifo nosso).

Eduardo deixa claro na sua narrativa, a sua alegria por ter conseguido tornar concreto um de seus desejos, o de escrever um artigo. Ele vai desenvolvendo sua unidade objetiva e subjetiva que são movimentos dialéticos que se articulam no processo de construção de uma identidade, entendida como metamorfose, pois “sem essa unidade, a subjetividade é desejo que não se concretiza, e a objetividade é a finalidade sem realização”. (CIAMPA, 2007; p.145). Compreender o projeto de vida de um jovem negro na universidade em uma situação de desigualdade, deve ser para além de êxito econômico profissional; é necessário também considerar outros marcadores que fazem parte da realidade juvenil como o lazer, a cultura, entre outros. Significa compreender também as marcas de múltiplos e complexos contextos que determinam essas juventudes e influenciam a construção de seus projetos.

Meu projeto de vida... é uma resposta muito simples assim: é ser feliz, resumindo e pra ser feliz não tem que ter uma coisa determinada não, porque aos poucos eu vou construindo isso. Para cada tempo eu vou estipulando uma coisa: um amor que vai surgir, que seja com a família, que seja morar fora. Vai circulando mesmo, se eu te falar um projeto de vida hoje, é ser feliz, parece óbvio, parece bobo, mas é muito difícil ser

feliz assim. Nesse projetão enorme vai se constituindo assim aos poucos. Eu por exemplo – no principio do ano passado saiu um texto meu no Jornal Estado de Minas, naquele Caderno Universitário, sabe? Eles colocaram outro título, o título era *Entre outras coisas, a felicidade* e eles colocaram *A felicidade é possível*, eu fiquei meio chateado, mas gostei do resultado. No texto eu vou falando de coisa sobre a felicidade, sobre o sentido da vida e tal, que era uma coisa que eu me perguntava. Eu falava que alguém acha o sentido da vida na religião, outros no amor, outros no trabalho, outros passam a vida todo procurando, nos quais eu me encontrava, me encaixava sabe? Essa coisa que eu escrevi no texto – outro dia eu estava relendo o texto e é uma coisa que agora eu estou percebendo muito mesmo-, essa coisa da felicidade não tem modelo. (Eduardo).

Nesse relato, Eduardo relembra o artigo que publicou no jornal numa tentativa de traduzir o ele considera ser o sentido e significado para ser feliz na construção de um projeto de vida.

Ao declarar que não existe um modelo para encontrar a felicidade, Eduardo reconhece a não existência de um modelo pronto para construir uma identidade negra. Existem sim, mecanismos que podem auxiliar o sujeito na construção de sua identidade, mas ela é sempre um movimento de transformação e superação.

Ao emprestar sua história de vida para compreendermos como se dá seu processo de formação de identidade, Eduardo aponta como ser bolsista cotista ainda é um desafio, mesmo em um programa específico para um público de baixa renda. Ainda que permeada de polêmica e debates complexos, as Ações Afirmativas têm sido um dos instrumentos políticos na promoção e ampliação de debates para o reconhecimento da desigualdade racial na sociedade brasileira. Ao que tudo indica, a discussão da política de Ação Afirmativa com o propósito de enfrentar o racismo institucional e social como geradores da desigualdade, ainda não ultrapassou os muros da maioria das instituições particulares que aderiam ao sistema de cotas do Prouni.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não sou prisioneiro da história. Devo lembrar, a todo instante, que o verdadeiro salto consiste em introduzir a invenção da existência. No mundo em que caminho, eu me recrio continuamente. Sou solidário do Ser na medida em que o ultrapasso. Não tenho direito de me deixar paralisar. Não tenho direito de me deixar atolar nas determinações do passado [...] É superando o dado histórico, instrumental, que introduzo o ciclo de minha liberdade.

(FANON,2008).

A afirmação proferida por Fanon indica o caminho traçado nesta dissertação à medida que falar de identidade negra remete a uma luta política nos processos de metamorfose e de emancipação da população negra no Brasil. Isto se configura em uma proposta política para o ingresso na universidade por meio das Ações Afirmativas. São homens e mulheres que estão reconstruindo, resignificando e, sobretudo, escrevendo mais um capítulo da história do negro no país, por enfrentamento de certas determinações sociais e raciais.

A beleza da arte de pesquisar é que a obra é construída coletivamente e, por ser coletiva, cabe ao pesquisador a principal e mais difícil tarefa: unir todos os elementos para tentar compor uma obra final. A diferença na arte de pesquisar é que, ao contrário de outras obras, essa é cheia de surpresas e se compõe de elementos não fixos: o dinamismo é sua marca. Isto significa que, por mais que o pesquisador consiga responder a princípio suas questões de pesquisa e de ter construído uma 'obra final', ela será sempre inacabada, pois representa o momento em que foi feita. Assim, ela não se encerra em si, pois abrirá novas possibilidades.

Como já foi dito, não é intenção deste trabalho fazer generalizações a partir de um caso, mas através dele compreender qual o impacto de uma política de cotas raciais no processo identitário de um estudante negro. Analisar como estes sujeitos se reconhecem e são reconhecidos dentro desta política. Quais os referências que eles acionavam para sua identificação racial? De que maneira essa proposta do governo pode favorecer a proposta de uma política de Ação Afirmativa? Responder a tais questionamentos delimita uma problemática.

Entretanto, o texto pode não dar conta de todo o processo vivenciado pelo pesquisador no momento de sua realização.

A proposta de uma política de Ações Afirmativas com cotas raciais é a de inserir a população negra em diversos espaços que, historicamente, não lhe são apresentados, a exemplo das universidades públicas. Nesse sentido, o surgimento do Prouni, uma política social com oferta de bolsa de estudo voltada para instituições particulares, sob um contexto de interesses neoliberais aponta para uma lógica de mercado. A investigação deste contexto nos faz entender que, a inclusão de uma proposta de ação afirmativa, não só desviou o debate do tema das cotas raciais nas universidades públicas, como também estimulou as universidades a implementarem mais cotas sociais do que raciais. Tal proposta, por sua vez, desviou o interesse dos jovens negros de buscarem as universidades públicas para ingressarem em instituições particulares. Assim, tal processo não deixa de ser também uma maneira de manipular a identidade de estudantes negros, pois além de não oferecerem informações satisfatórias para uma avaliação mais precisa da política de ação afirmativa, não tem realizado iniciativas para promoverem melhor esse público nessas instituições.

A realização desse trabalho nos permitiu perceber também que nas universidades em relação às políticas de Ações Afirmativas diferentes iniciativas têm sido desenvolvidas, não só para garantir a permanência do estudante negro na universidade, como também para lhe proporcionar um espaço afirmativo de sua identidade. Essas atividades, ainda que tímidas, ajudam a promover mudanças significativas na sensibilização da comunidade acadêmica, fomentando debates em torno das questões raciais no Brasil.

O resultado das pesquisas a respeito das experiências positivas dos estudantes cotistas em comparação aos outros estudantes comprova que, ao contrário do que foi profetizado por opositores a essa política, mesmo diante das dificuldades sócio-econômicas, da defasagem no ensino médio, do enfrentamento e superação de situações de discriminação racial, esses sujeitos mostram que é possível re-significar suas trajetórias e suas identidades em busca de emancipação para não serem prisioneiros da história.

Compreender a formação de identidade negra, dentro de uma discussão que envolve o reconhecimento da desigualdade de acesso e de permanência com

vista à aplicação de uma Política de Igualdade, significa reconhecer esse sujeito publicamente. Ao omitir informações consistentes relacionadas aos estudantes cotistas, inviabiliza-se uma análise mais precisa da realidade desses estudantes e não se contribui para que eles se façam reconhecer e sejam reconhecidos institucionalmente, fatores que afetam seu processo identitário.

A oferta de bolsa sem uma política de permanência para os cursos com carga horária mais elevada, ou seja, mais elitizados, não favorece diretamente os estudantes negros, que nem sempre conseguem se inserir nesses cursos. Ao favorecer um público específico uma bolsa de permanência, só confirma que o Prouni é uma política social, e esta, ao que consta, não será a solução para as desigualdades raciais na Educação Superior.

A entrevista com Eduardo nos permitiu compreender as complexidades que envolvem o percurso acadêmico do jovem negro, as lacunas de uma proposta de Ação Afirmativa dentro deste programa de governo, bem como seu processo identitário. No momento em que o estudante omite sua condição de bolsista e cotista e só se sente livre quando reconhece mais colegas na mesma condição, nos dá um indicativo de como um espaço coletivo se faz necessário para que os estudantes re-signifiquem positivamente sua identidade.

Ao compreendermos que a política de Ações Afirmativas é parte de uma luta coletiva, afirmamos que ela não deve ser entendida como uma conquista apenas individual dentro do Prouni. A narrativa da história de vida de Eduardo nos revela a necessidade de que também se ofereça espaço que possibilite aos estudantes cotistas ter acesso a experiências significativas que lhes favoreçam a atribuição de sentidos ao ter acessado essa política, ou seja, um contexto que lhes dê condições necessárias para o fortalecimento de sua identidade negra.

Eduardo mostrou ser protagonista de sua história. Mesmo diante de tantas adversidades, dúvidas e incertezas, medos, sofrimento psíquicos, consegue re-significar e reconstruir seu movimento de metamorfose em busca de emancipação. Ao abrir mão de um concurso público para ter mais tempo para realizar seus desejos seus projetos, ele foi capaz de dar novos sentidos e significados ao seu processo educacional. As suas observações em relação à história da população negra apontam como ele é fruto de uma geração que teve

acesso a uma história parcial da luta política do negro e do significado da cultura para o processo de formação identitária dessa população.

Ao mesmo tempo em que a proposta de bolsa do Prouni promove uma ação política ao possibilitar que esses estudantes se reconheçam como negro, por sua vez, não lhe oferece nenhuma Ação Afirmativa para o fortalecimento de uma atitude política dentro da instituição. Isso indica que o Estado pode também estar contribuindo para a construção e a manutenção de um tipo de identidade que venha enfraquecer uma ação política coletiva.

Diante disso, inferimos que este modelo de inclusão social e racial pode ser ilusório, ou mais que isso, um reconhecimento perverso ao não promover mudanças significativas e efetivas no processo de formação de estudantes negros cotistas, o que revela o fato de não poder ser considerada uma proposta de política de Ação Afirmativa, mas sim uma política de inclusão numa posição subalterna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. *Considerações sobre a temática social da juventude no Brasil*. Revista brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago nº5; Set/Out/Nov/Dez, nº6, 1997 nº6.

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In MARTONI, Pedro Paulo. *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

APPIAH, Anthony Kwame. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Tradução de Vera Ribeiro, Rio de Janeiro, Contraponto, 1997.

BARREYRO, Gladys Beatriz. *Mapa do ensino superior privado*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BENTO, Maria A. Silva & Iray Carone (orgs). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BORGES, A. *Governança e política educacional: a agenda recente do Banco do Brasil*. Rev. Brasileira de Ciências Sociais, vol. 18 nº 52, 2003.

BRANDÃO, A. André (org). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Coleção Política da Cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BRASIL. Lei n. 10.861 de 15 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.presidencia.gov.br> >. Acesso em: 12/07/08.

BRASIL. MEC. Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): bases para uma nova proposta*. Brasília: MEC, 2003. Acesso em: 12/07/08.

BRASIL. MEC. Anteprojeto de lei - Versão preliminar, 6 de dezembro de 2004. Acesso em: 12/07/09.

BRASIL. Lei de Inovação Tecnológica, LEI Nº 10.973, de 2 de Dezembro de 2004. Acesso em: 12/07/09.

BRASIL. Programa Universidade Para Todos. [Lei Nº 11.096, 13 de janeiro de 2005](#). Acesso em: 02/04/09.

BRASIL. Portaria nº 301 de 30 Jan. 2006. MEC. Brasília, DF, 30 de Jan. 2008.

CARVALHO, Cristina Helena A. *O prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior*. Educ. Soc. Campinas, Vol. 27, nº 96-especial. P. 979-100, out-2006.

CARVALHO, José Jorge. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo, Attar Editorial, 2ª ed. 2006.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CASTRO, Jorge Abrão (org). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Texto para discussão nº 1335. Brasília, abril, 2008.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João. F. *Educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso*. Atos de Pesquisa em Educação- PPGE/ME FURB v.2, nº3, P. 414-429, set./ dez. 2007.

CATANI, A.M.; HEY, A.P.; GILIOLI, R.S.P. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior?.(mimeo). A cidadania e a privatização. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 55-68, jan./jun. 2006.

CAVALEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CIAMPA, Antônio da Costa. Políticas de identidade e identidades políticas. In. DUNKER, Christian Ingo Lens e PASSOS, Maria Consuelo (Orgs.). *Uma psicologia que se interroga*. São Paulo, 2002, Pags.133-144.

CIAMPA, Antônio da Costa. *A estória do Severino e a história de Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1987, 9ª reimpressão, 2007.

CORDEIRO, Maria J. J. Alves. *Negros e indígenas cotistas da universidade estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado. São Paulo, 2008.

CORDEIRO, Maria J. J. *Três anos de efetiva presença de negros e indígena cotistas nas salas de aula da UEMS:primeiras análise*. In. BRANDÃO, A. André (org). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Coleção Política da Cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

COSTA, Jurandir Freire. “*Da cor ao corpo: a violência do racismo*” (prefácio). In. Souza, Neuza Santos. *Torna-se negro: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

COSTA, Fabiana de Souza. *Políticas públicas de educação superior prouni universidade para todos: um olhar dos alunos beneficiados na PUC/SP*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

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

FANON, Frantz. *Pele negra mascarás brancas*. T. D. Renato da Silveira. Prefácio de Lewis R. Gordon. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEREIRA, Ricardo Franklin. *Afrodescendente identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FOLHA. OLIVEIRA. *Governo propõe a reitores de universidade federais que Enem substitua vestibular*, 25 de mar, 2008 a “educação”. Disponível em: www1.folhaol.com.br/folha/educação/ult305u540808.shtml. Acesso em 29 de março de 2008.

FRASER, Nanci. *A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação*. Revista crítica de Ciências Sociais, nº 63, p. 7-20, Outubro, 2006.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande Senzala*. São Paulo: Global, 2006.

FRY, Peter. *O que a cinderela negra tem a dizer sobre a política racial no Brasil*. Revista USP 28, nº 28, p.122-135 Dez/Fev 1995/96.

FLORESTAN, Fernandes. *O negro no mundo dos Brancos*. Apresentação de Lilia Moritz Schwarcz- 2. Ed revista- São Paulo: Global, 2007.

GOFFMAN, Erving. *Estigma- notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In. SALES, Augusto Rocha. (org). *Ações afirmativas e o combate ao racismo nas Américas*. Brasília. Ministério da Educação. UNESCO, 2007.

GOMES, Nilma; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). *Afirmando direito: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Nilma. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, p. 83-96, 2001.

GOMES, Nilma “Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro”. In. *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2007.

GUARESCHI, Neuza. *A política de identidade: novos enfoques e novos desafios para psicologia social*. In Psicologia e Sociedade, 12(1/2):110/124; Jan/ dez. 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes raça e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Como trabalhar com “raça” em sociologia. Educação e pesquisa*. São Paulo. v. 29. nº 1. p.93-107. jan / jun.2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34. 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In. SILVA, Tomaz TADEU (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HASEMBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Traduzido por Patrick Burglin; prefácio de Fernando Henrique Cardoso- 2. Ed. Belo Horizonte: Editora: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HENRINGER, Rosana. “Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004”. In. JUNIOR, Feres e ZONINSEIN, Jonas (Orgs). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília 2006.

HERINQUE, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das considerações de vida na década de 90*. Brasília, IPEA, 2001.

HOFLING, Eloisa Matos. *Estado e políticas (públicas) sociais*. Cadernos Cedes, ano XXI, Nº 55; Nov, 2001.

HONNETH, Axel. A luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Sérgio Repa. São Paulo: ed.34, 2003.

IPEA. *Boletim de Políticas Sociais- Acompanhamento e Análise nº13, edição especial nº 13, Edição Especial, 2007.*

IPEA. *Boletim de Políticas Sociais- Acompanhamento e Análise nº14, 2007.*

IPEA. *Boletim de Políticas Sociais- Acompanhamento e Análise nº16, 2008.*

LAMBERTUCCI, Maria Glória. *Um olhar sobre o percurso acadêmico de bolsista do prouni na PUC minas na perspectiva da relação com o saber*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado, 2007.

LAPLANCHE, Jean e Pontalis. Vocabulário de psicanálise. Tradução Pedro Temen.-4ª Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAIO. Marcos Chor. *O projeto UNESCO e a agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50*. Revista brasileira de Ciências Sociais. Vol.14, nº 41 São Paulo Oct.1999.

MANCEBO, Deise. *Universidade para todos: privatização em questão*. Proposições, Campinas, v.15, n.3, (45), p.75-90, set./dez.2004.

MEC/INEP/DEEB. *Mostre sua raça. Declare sua cor*. Brasília Ministério da Educação, 2005.

MEDEIRO, Carlos Alberto Medeiro. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. In.SALES. Augusto Rocha. (org). *Ações afirmativas e o combate ao racismo nas Américas*. Brasília. Ministério da Educação. UNESCO, 2007.

MISCHE, Ann. Cidadãos estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. In. Revista brasileira de Educação. Maio/Ju/Jul/Ago nº5 ; Set/Out/Nov/Dez, nº6, 1997 nº6.

MOEHLECKE, Sabrina. *Ação afirmativa: história e debates no Brasil*. Cadernos de pesquisa, nº117; Nov. São Paulo, 2002.

MOUFFE, Chantal. *"Feminismo, cidadania e política democrática radical"*. Debate Feminista Cidadania e Feminino. Brasília, México, 1992.

MUNANGA, Kabelenge. "Qual é a explicação dessa ausência e desse silêncio (de nossa psicologia social) sobre um tema que toca a vida de mais de 60 milhões de brasileiros de ascendência africana"? In. Psicologia & sociedade; 12(1/2): 5-7; jan./dez.2000.

MUNANGA, Kabelenge. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In. GOMES, Nilma Gomes e Martins, Aracy Alves (Orgs). *Afirmando direito: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NUTTAL, Sarah. Subjetividade da branquitude. In. WARE, Vron(org) *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

NETO, Lima Newton. "Uma escola do tamanho do Brasil". GT da Área da Educação Ciências e Tecnologia. São Paulo, Ago. 2002.

NOGUEIRA, Oracy. *"Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem"*. In. Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais. Prefácio de Thales de Azevedo. T. A. Queiroz. São Paulo, 1985. P.69-92.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contexto, diferenças e trajetórias. In. EUGENIO, Fernanda e MENDES, Maria Izabel (orgs). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar, 2006.

OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira. *Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios* [et al]- Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 71 p. Texto para discussão, 2006.

PETRUCCELLI, José Luiz. *Mapa da cor no ensino superior brasileiro*. Programa Políticas da cor na Educação Brasileira. Série Ensaios & Pesquisas. Rio de Janeiro, 2004.

PIORVISAM, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In. SALES, Augusto Rocha. (org). *Ações afirmativas e o combate ao racismo nas Américas*. Brasília. Ministério da Educação. UNESCO, 2007.

PINTO, Paulo G. H. Rocha. "Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ". In. JUNIOR, Feres e ZONINSEIN, Jonas (Orgs). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília 2006.

PIZZA, Edith. Brancos no Brasil? ninguém sabe, ninguém viu. In. GUIMARÃES, Antônio Sérgio (orgs). *Tirando a máscara: ensaios do racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PIZZA, Edith. Porta de vidro entrada para branquitude. In. BENTO, Maria A. Silva & Iray Carone (orgs). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

QUEIROZ, Delceles Mascarenhas. *O negro na universidade*. Salvador: Programa A cor da Bahia/EDUFBA, Série Novos toques, nº 5, 2002.

QUEIROZ, Delceles Mascarenhas. Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFB. In. BRANDÃO, A. André (org). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Coleção Política da Cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

REVISTA [online] prouni-MEC/SESu. 1º edição, 2008.

RIBEIRO, Carlos A. Costa. *Classe, raça e mobilidade social no Brasil*. DADOS-Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol.49, nº 4, p. 833 a 873, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Hierarquia de raça e Gênero no sistema educacional brasileiro*. Trabalho apresentado no seminário Internacional "ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós - Durban". Brasília, 20 a 22, setembro, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Vocabulário racial na legislação brasileira de promoção da igualdade racial*. São Paulo. FCC/mimeo, 15 paginas, 2005. [No prelo].

ROSEMBERG, Fúlvia. O branco no IBGE continua branco na ação afirmativa. *Estudos Avançados*, São Paulo, V.18, nº 50, p.225-241, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Introdução: para ampliar o cânone de reconhecimento da diferença e da igualdade, p.56, 2003.

SAWAIA, Bader (org.). *As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SCHAWARTZ, Lilian Moritz. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.

SCHAWARTZ, Lilian Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituição e questão racial no Brasil 1870-1930*. Companhia da Letras, 1993.

SILVA, Adriana Silva. *Processos identitários em contextos de ações afirmativas*. Universidade de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia Humanas. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, 2008.

SILVA, Junior João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. *A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?* Revista Brasileira de Educação Maio/Ago, nº29. São Paulo, p.5-27, 2005.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista. *Racismo em livros didáticos: estudos sobre negros e brancos em livros da língua portuguesa*. Autêntica Editora (coleção Cultura Negra e Identidade). Belo Horizonte, 2008.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Políticas afirmativas na Universidade Federal do Paraná. In. *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. BRANDÃO, A. André (org). Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação. Coleção Política da Cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, 2 ed.

SOUZA, João Ferreira (org). *Políticas de acesso e expansão da Educação Superior: concepções e desafios*. Brasília, 2006.

SOUZA, Neusa Santos. *Torna-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro. Graal 2ª Ed. 1983.

SOUZA, Regina Magalhães & ARCARO Tadeu Nicolau. *O Banco Mundial e o investimento na juventude brasileira*. Psicologia Política. Vol. 8. nº16.p.251-279. JUL-Dez 2008.

TEIXEIRA, Inês (et al). *Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

THEODORO, Mário (org). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. 1ª ed. IPEA, 2008.

WAISELFISZ, J. (Coord.). *Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2007*. Brasília: UNESCO.

Sites pesquisados

<http://www.inep.gov.br>

<http://www.politicasdacor.net>

<http://MEC.gov.br>

ANEXOS

Anexo A

Mapa das Ações Afirmativas

Tipo de ação afirmativa

(C)= Cotas (Sistema onde há reserva de um percentual de vagas na universidade para um determinado grupo)

(B)= Bônus(Política que oferece a um grupo específico pontos a mais no vestibular, mas sem reserva um percentual de vagas.

(N)= Beneficia negros(Universidade que em sua ação afirmativas, optaram por fazer um corte racial em favor dos estudantes pretos ou pardos)

Estados e Universidades	Tipos de Ação Afirmativa
RIO DE JANEIRO	
UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)	(C) (N)
UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro)	(C) (N)
UEZO (Centro Universitário da Zona Oeste do Rio de Janeiro)	(C) (N)
FAETEC RJ (Fundação de Apoio a Escola técnica do RJ)	(C) (N)
UFF (Universidade Federal Fluminense)	(B)
MINAS GERAIS	
UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)	(C) (N)
UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais)	(C) (N)
UNIMONTES (Universidade Estadual de Montes Claros)	(C) (N)
UFJF (Universidade Federal de Juíz de Fora)	(C) (N)
UFU(Universidade Federal de Uberlândia)	(C) (N)
UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto)	(B)
SÃO PAULO	
UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo)	(C) (N)
UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas)	(B) (N)
FAMERP (Faculdade de Medicina São José do Rio Preto)	(B) (N)
USP (Universidade do Estado de São Paulo)	(B)

UFABC (Universidade Federal do ABC)	(B) (N)
FATECSP (Faculdade de Tecnologia de São Paulo)	(B) (N)
UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos)	(C) (N)
ESPIRITO SANTO	
UEFS (Universidade Federal do Espírito Santo)	(B) (N)
AMAZONAS	
UEA (Universidade do Estado do Amanzonas)	(C)
PARÁ	
UFPA (Universidade Federal do Pará)	(C) (N)
UFRA (Universidade Federal Rural da Amazônia)	(C)
TOCANTIS	
UFT(Universidade Federal do Tocantins)	(C)
DISTRITO FEDERAL	
UNB (Universidade de Brasília)	(C) (N)
ESCS (Escola Superior de Ciências da Saúde)	(C)
GOIÁS	
UEG (Universidade do Estado de Goiás)	(C) (N)
FESG (Fundação de Ensino Superior de Goiatuba)	(C) (N)
FIMES (Faculdade Integrada de Mineiros)	(C)
MATO GROSSO	
UNEMAT (Universidade do Estado do	(C) (N)

Mato Grosso)	
MATO GROSSO DO SUL	
UEMS (Universidade do Estadual do Mato Grosso do Sul)	(C) (N)
UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados)	(C)
ALAGOAS	
UFAL (Universidade Federal de Alagoas)	(C) (N)
BAHIA	
UEFS (Universidade Estadual Feira de Santana)	(C) (N)
UFBA (Universidade Federal da Bahia)	(C) (N)
UFRB (Universidade Federal do Recôncavo Baiano)	(C) (N)
UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz)	(C) (N)
UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)	(C) (N)
UNEB (Universidade Estadual da Bahia)	(C) (N)
CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia)	(C) (N)
MARANHÃO	
UFMA (Universidade Federal do Maranhão)	(C) (N)
PARAÍBA	
UEPB (Universidade Estadual da Paraíba)	(C)
PERNAMBUCO	
UPE (Universidade de Pernambuco)	(C)
UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)	
UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco)	(B)
UNIVASF (Universidade Federal do Vale do São Francisco)	(C)
CEFET (Centro Federal de Educação de Pernambuco)	(C)
RIO GRANDE DO NORTE	
UFRN (Universidade Federal do Rio	(B)

Grande do Norte)	
CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica do RN)	(C)
UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte)	
IFESP (Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy)	(C)
PIAUI	
UFPI (Universidade Federal do Piauí)	(C)
SERGIPE	
CEFET- SE(Centro Federal de Educação Tecnológica do Sergipe)	(C)
CEARÁ	
UVA (Universidade Estadual Vale do Acaraú)	(C)
PARANÁ	
UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná)	(C)
UFPR (Universidade Federal do Paraná)	(C)
UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa)	(C)
UEL (Universidade Estadual de Londrina)	(C)
UEM (Universidade Estadual de Maringá)	(C)
UNINORTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)	(C)
UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná)	(C)
UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná)	(C)
UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste)	(C)
EMBAP (Escola de Música e Belas Artes do Paraná)	(C)
FAP (Faculdade de Artes do Paraná)	(C)
FACEA (Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Letras de Campo Mourão)	(C)
FALM(Fundação Faculdade Luiz Meneghel)	(C)
FECILCAM (Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Campo Mourão)	(C)
FAFICP (Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Procópio)	(C)
FAFIJA (Faculdade Estadual de	(C)

Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho)	
FUNDINOPI (Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro de Jacarezinho)	(C)
FAFIPA (Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí)	(C)
FAFIPAR ((Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá)	(C)
FAFI (Faculdade Estadual de Filosofia, Ciência e Letras de União de Vitória	(C)
RIO GRANDE DO SUL	
UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)	(C) (N)
UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	(C)
UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	(C) (N)
UNIPAMPA(Universidade Federal do Pampa)	
SANTA CATARINA	
UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	(C) (N)
USJ (Centro Universitário de São José)	(C)

Fonte: Laboratório de Políticas Públicas da UERJ.

Anexo B

Carta Aberta dos estudantes do Prouni ao Ministro de Estado da Educação

Senhor Ministro,

Nós, estudantes bolsistas do PrOUNI, reunidos na cidade de São Paulo, dedicamos algumas palavras a Vossa Excelência, afim de apresentar uma série de idéias e reivindicações a respeito do Programa Universidade Para Todos.

Em primeiro lugar, é importante registrar que consideramos o ProUni uma grande conquista dos estudantes brasileiros. Ele é resultado da luta histórica para garanti a ampliação de vagas no ensino superior, considerando que o Brasil detém a pífia de apenas 11% dos jovens de 18 a 24 anos matriculados.

Registramos aqui, com convicção, que a grande maioria de nós estaria na universidade senão através do ProUni. O recorte social que ele garante inclui uma parcela da população que não teria acesso a uma vaga na universidade pública e muito menos as mensalidades praticadas nas instituições privadas. Muito de nós, com idade mais avançada, já havíamos retomando este antigo sonho.

Defendemos a ampliação do ProUni! Queremos que mais jovens, como nós, tenham acesso ao ensino superior, até que este direito seja universal a toda a população! Queremos ampliação da universidade pública para que assim ela seja democratizada e popularizada! Buscamos o investimento na escola básica para que tenhamos igualdade de oportunidade com aqueles que tem condição de pagar as altas mensalidades.

Respondemos aqui todos aqueles que atacaram o ProUni, insinuando que a seleção social derrubaria a qualidade do ensino! Lembremos a eles, que o estudante do ProUni também passa por uma seleção de mérito, através de nota mínima do Exame Nacional de Ensino Médio(Enem) e da concorrência aberta por determinada vaga. Publicizamos ainda que todas as pesquisas desta questão, além do Exame Nacional de Avaliação dos Estudantes (Enade) comprovam que os ingressos pelo ProUni, ou por outros programas de seleção socioeconômica, têm desempenho superior a média dos demais. Por isso, defendemos a radicalização destes critérios. Mais vagas do ProUni! Pela implementação imediata da reserva de vagas nas universidades públicas brasileira!

Compreendemos o ProUni como direito! Como nosso direito ao estudo! E assim, não vacilaremos em nos defender de cada abuso ou distorção. Com todos os méritos que tem, não devemos nos cegar para o fato de que toda política em implementação deve ser aprimorada e melhorada. Muitas vezes, a generalidade dos decretos não consegue perceber as dificuldades enfrentadas no dia-a-a-dia do estudante. Durante a nossa organização e a realização das etapas deste encontro diagnosticamos uma série destas dificuldades. Apresentamos aqui as principais delas sistematizadas. São elas:

1-Por mais informação:

Com toda a certeza, a falta de determinadas informações é o nosso principal problema. Isto gera uma incerteza de nossos direitos e deveres em relação ao programa. A maioria de nós mal tem certeza da relação de exigência de desempenho acadêmico para a manutenção da bolsa, o que cria uma série de boatos. Diagnosticamos que o setor de bolsistas no site do Ministério da Educação é insuficiente para resolver a questão-já que se resume a reproduzir trechos de determinadas portarias- abrindo a possibilidade para diferentes interpretações.

Identificamos que as próprias instituições têm dúvidas sobre vários critérios. É comum encontrarmos casos em que somos prejudicados por informações inverídicas que recebemos por funcionários das próprias secretárias das faculdades.

Sendo assim, defendemos:

- Que o MEC desenvolva uma cartilha explicativa voltada aos estudantes beneficiados, a ser entregue no ato da matrícula de cada um, detalhando os direitos e deveres do estudante ProUni ao matricular-se pelo programa.
- Que o MEC exija das instituições de ensino que preparem melhor as secretárias para atender aos estudantes ProUni e que crie documentos de orientação para os diferentes atores envolvidos, afim de desmistificar uma série de critérios.

2- Por critérios mais claros para a perda de bolsa: pelo fim da exigência de comprovação de renda anual!

O medo de perder a bolsa é outro problema frequentemente encontrado. A falta de informação, aliada a interpretações diferentes por parte de cada instituição gera um verdadeiro terrorismo entre nós. Por várias vezes, nos deparáramos com colegas que pensam que nosso desempenho deve ser de no mínimo 7,5 em qualquer disciplina matriculada. Não somos contrários à exigência de um desempenho mínimo para a manutenção da bolsa. No entanto, por se tratar da retirada de um direito adquirido, defendemos que estes critérios sejam uniformizados para que fiquem claros a todos os estudantes.

Apresentamos ainda, a discordância em relação à exigência da comprovação de renda todos os anos praticada por algumas instituições amparadas pelas determinações do MEC. A portaria MEC nº 34, fala em encerramento da bolsa por “substancial mudança de condição socioeconômica do bolsista”. Pois bem, “substância mudança” não define claramente qual seria ela, o que abre margem para interpretação das próprias instituições. Além disso, consideramos contraditório com os objetivos do programa limitar nosso desenvolvimento financeiro. Tal medida, além de nos trazer incerteza todos os anos do fato da manutenção da bolsa, incentiva a informalidade no trabalho, a negativa de promoções e até problemas familiares com pais e irmão que tiveram algum tipo de progresso no trabalho.

Sendo assim, defendemos:

- A definição objetiva e publicizada dos critérios para a perda de bolsa; que o MEC garanta que as instituições cumpram a determinação de que "deverá apresentar aproveitamento acadêmico em, no mínimo, 75%(setenta e cinco por cento) das disciplinas cursadas em cada período letivo".
- Pelo imediato fim da exigência da comprovação de renda a cada renovação de bolsa.

3- Pelo direito a transferência

A transferência de matrícula no ensino superior é uma prática muito comum a todos os estudantes. Pode ser consequência de uma série de fatores, como a transferência de domicílio, conquista ou mudança de horário de emprego, etc. Acontece, ainda, a desilusão com determinado curso que nos obriga a experimentar currículos diferentes. A maioria das faculdades tem nos negado esse direito. Em alguns casos, sequer transferência de período tem sido autorizada.

Outro problema encontrado é da transferência para cursos em universidades públicas. Pela ausência de vestibular na seleção do ProUni, várias faculdades tem se negado a permitir que os estudantes do ProUni disputem com seus méritos o direito a uma vaga remanescente nestes cursos.

Por isso, defendemos:

- Que o MEC exija das faculdades que permitam o pleno direito de transferência, como é facultado a todos os estudantes. Pelo direito a transferência de turno, unidade, universidade e curso.
- Pelo direito dos estudantes do ProUni a disputa de vagas remanescentes em todas as universidades públicas brasileiras.

4. Igualdade de concorrência a todos os espaços da universidade

Pensamos que os estudantes do ProUni devem ter os mesmos direitos e deveres que todos os outros. Sendo assim, todos os espaços de disputa de mérito nas faculdades devem ser abertos a nós.

Nos deparamos com uma realidade diferente no caso do pleito de bolsas de iniciação científica e outras, por exemplo. Sob a justificativa da duplicidade de bolsa nos é negado por várias faculdades o direito a disputa dessas vagas. Esta justificativa é falsa, já que nenhuma estudante do ProUni jamais recebeu nenhum tipo de remuneração por parte do governo ou das instituições.

Outro caso não menos comum é o das habilitações optativas. Em muitas faculdades tem sido negado a nós disputar determinada habilitação, nos obrigando a cursar as menos concorridas.

Assim, defendemos:

- Pela igualdade de direitos e deveres dos estudantes do ProUni com o restante dos estudantes matriculados; pelo direito de igualdade de disputar por qualquer espaço na universidade.

- Pelo direito a iniciação científica co bolsa de estudos.
- Pelo direito a disputa de habilitação por mérito.

5- Pela garantia de conclusão plena dos cursos

Uma de nossas preocupações é a de plena conclusão dos nossos cursos. O direito a uma bolsa do ProUni, conquistada por méritos na nota e pelo critério socioeconômico, deve nos garantir a conclusão da graduação.

Temos nos deparado com várias dúvidas e este respeito. Uma delas é a bacharelados opcionais de quarto ano. Várias faculdades não têm deixado claro o nosso direito de cursá-lo alegando que se trata de uma segunda titulação. Pensamos que se trata de um complemento do curso e, portanto, somos intransigentes na exigência do direito a cursá-los.

Outro caso em aberto é o que se trata de alteração de grades curriculares durante a vigência do contrato. Temos nos deparado com cursos como o de Pedagogia, que por alteração nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação, tem obrigado as instituições a ampliar a duração do curso, exercendo a vigência do contrato do Prouni.

Ainda vemos dúvida a respeito de uma possível reprovação no último ano letivo. Várias Faculdades têm nos informado que neste caso teríamos que arcar com o custo desta DP para concluir a graduação, mesmo que dentro dos 25% previstos para reprovação.

Um outro problema é referente ao trancamento de matrícula. Conforme autoriza o MEC, o trancamento é permitido. No entanto, a maioria das instituições exige o pagamento do período trancando ao final do curso. Sabemos que o trancamento, em vários casos, como a maternidade das estudantes ou problemas de saúde, não é uma opção.

Assim, defendemos:

- Pelo direito a todo tipo de complemento curricular aos estudantes do ProUni durante a vigência da bolsa, incluindo SOS bacharelados opcionais.
- Pelo direito a matrícula gratuita de qualquer reprovação, mesmo que no último ano letivo, desde que dentro do limite desempenho estabelecido.
- Pelo trancamento de matrícula justificada sem prejuízo a conclusão do curso com a bolsa.
- Pela garantia, por parte do MEC, do direito à matrícula aos estudantes selecionados pelo programa em cursos que não formam turma, através de transferência.
- Pela garantia, por parte do MEC, da continuidade dos cursos de encerramento do convênio entre o MEC e a instituição.

6. Por condições de permanência e programas de inserção no mercado de trabalho

Não podemos ignorar que mesmo com a isenção de mensalidade, nossa permanência durante a graduação é difícil. Como sabemos, a trajetória escolar exige muito mais do que a garantia da carteira Ana sala de aula. As necessidades são várias desde a alimentação, o transporte público até a própria moradia para muitos de nós que mudam de município. Além disso, existem as exigências diversas que cada curso nos submete, com materiais muitas vezes caríssimos e decisivos, uma vez que cobram a possibilidade da reprovação não pela ausência de mérito, mas de dinheiro suficiente para acompanhar os demais colegas.

Por outro lado, pensamos que o atual modelo de concessão de bolsa permanência deve ser revisado. A exigência da média de seis horas não é atingida inclusive por alguns cursos de Medicina ou Engenharia. Além disso, é fundamental que se leve em conta a questão dos custos com material didáticos exigidos.

Também é fundamental que pensemos numa perspectiva de inserção no mercado de trabalho para estudantes do ProUni, através de programas próprios de estágio.

Propomos:

- Pela flexibilização e ampliação dos critérios de concessão da bolsa permanência aos estudantes do ProUni. Pela inclusão, entre os seus critérios de seleção, de possíveis custos didáticos exigidos por determinados cursos
- Por programas de estágios e primeiro emprego direcionados aos estudantes do ProUni.
- Por políticas públicas municipais, como o passe-livre aos estudantes bolsistas.

7- Formação completa: por incentivo de ingresso em pós-graduações

Uma de nossas preocupações é a continuidade de nossa vida acadêmica. O ProUni, pensado como instrumento de choque social para setores mais desfavorecidos da população, deve pensar em como proporcionar uma formação completa. Sem dúvida, sem nenhuma política específica, muitos de nós não se acomodariam apenas com uma graduação e buscaria outros diplomas. Se existisse uma política mais concreta neste sentido, esse número aumentaria e muito.

Defendemos:

- Por convênios específicos nas pós graduação de universidades públicas brasileiras para estudantes egressos do ProUni.
- Por critérios socioeconômicos para a distribuição de bolsas de pós- graduação.
- Pelo direito pleno de participação em todos os espaços de ensino, pesquisa e extensão promovidos pelas universidades.

8-Pela implementação real da comissão nacional de acompanhamento e controle social do ProUni

Como fica claro, os problemas e encruzilhadas enfrentados por nós não são poucos. O dia-a-dia muitas vezes traz a tona questões que os decretos e leis não conseguem perceber. As universidades, muitas vezes não obrigada por lei a garantir determinados direitos, nos submetem a situações inadequadas.

Desta maneira, a Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do ProUni (CONAP) deve cumprir papel fundamental.

Assim, reivindicamos:

- Pelo funcionamento regular da Conap.
 - Pela garantias materiais por parte do MEC para o funcionamento da Conap.
 - Pela promoção e institucionalização da Conap como instrumento fiscalizador da implementação do ProUni e de amparo aos estudantes bolsistas.
- Queremos muito mais do que o direito a matrícula. Queremos educação de qualidade. Por isso, acreditamos que o Ministério da Educação deve ser intransigente na fiscalização de nossos cursos a fim de garanti a sua qualidade.

Assim, defendemos:

- Por rigor de fiscalização do MEC nos curós oferecidos pelo ProUni.
- Pela implementação real do Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) e pelo rigor da determinação de descredenciamento de cursos mal avaliados por ele.
- Pelo descredenciamento de toda a faculdade no ProUni em caso de mais de uma curso mal avaliado.

Sr. Ministro,

Estas são as nossas reivindicações. Sabemos que Vossa Excelência é um dos idealizadores do programa e esperamos que busque sensibilidades e convicção para fazê-las cumprir.

Pensamos que assim o ProUni será um programa ainda melhor.

Somos a primeira de muitas gerações que terão o direito de estudar através do ProUni.

Tentamos nestes encontros cumprir o nosso papel buscando inspiração na idéia de um Brasil grandiosos, de uma nação que faça jus ao seu tamanho, as suas riquezas naturais, a sua criatividade científica, tecnológica e econômica, principalmente, que faça isso através das potencialidades do seu povo.

A educação é um instrumento fundamental na busca desse desafio. Não queremos mais desperdiçar as grandes mentes brasileiras excluídas dos bancos escolares! Que este encontro incentive a todos que lutam por uma educação melhor e mais democrática! Educação de qualidade a todos e todos os brasileiros!

São Paulo, 24 de novembro de 2007.

1º Encontro Municipal dos Estudantes do ProUni da Cidade de São Paulo.

Anexo C

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI No 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005.

Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providência

Mensagem de veto

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

§ 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio).

§ 2º As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação.

§ 3º Para os efeitos desta Lei, bolsa de estudo refere-se às semestralidades ou anuidades escolares fixadas com base na Lei [nº 9.870, de 23 de novembro de 1999](#).

§ 4º Para os efeitos desta Lei, as bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) deverão ser concedidas, considerando-se todos os descontos regulares e de caráter coletivo oferecidos pela instituição, inclusive aqueles dados em virtude do pagamento pontual das mensalidades.

Art. 2º A bolsa será destinada:

I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;

II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;

III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei.

Parágrafo único. A manutenção da bolsa pelo beneficiário, observado o prazo máximo para a conclusão do curso de graduação ou seqüencial de formação específica, dependerá do cumprimento de requisitos de desempenho acadêmico, estabelecidos em normas expedidas pelo Ministério da Educação.

Art. 3º O estudante a ser beneficiado pelo Prouni será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato.

Parágrafo único. O beneficiário do Prouni responde legalmente pela veracidade e autenticidade das informações socioeconômicas por ele prestadas.

Art. 4º Todos os alunos da instituição, inclusive os beneficiários do Prouni, estarão igualmente regidos pelas mesmas normas e regulamentos internos da instituição.

Art. 5º A instituição privada de ensino superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente, poderá aderir ao Prouni mediante assinatura de termo de adesão, cumprindo-lhe oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa integral para o equivalente a 10,7 (dez inteiros e sete décimos) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo Prouni ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados.

§ 1º O termo de adesão terá prazo de vigência de 10 (dez) anos, contado da data de sua assinatura, renovável por iguais períodos e observado o disposto nesta Lei.

§ 2º O termo de adesão poderá prever a permuta de bolsas entre cursos e turnos, restrita a 1/5 (um quinto) das bolsas oferecidas para cada curso e cada turno.

§ 3º A denúncia do termo de adesão, por iniciativa da instituição privada, não implicará ônus para o Poder Público nem prejuízo para o estudante beneficiado pelo Prouni, que gozará do benefício concedido até a conclusão do curso, respeitadas as normas internas da instituição, inclusive disciplinares, e observado o disposto no art. 4º desta Lei.

§ 4º A instituição privada de ensino superior com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente poderá, alternativamente, em substituição ao requisito previsto no caput deste artigo, oferecer 1 (uma) bolsa integral para cada 22 (vinte e dois) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados em cursos efetivamente nela instalados, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos na forma desta Lei atinja o equivalente a 8,5% (oito inteiros e cinco décimos por cento) da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do Prouni, efetivamente recebida nos termos da [Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999](#), em cursos de graduação ou seqüencial de formação específica.

§ 5º Para o ano de 2005, a instituição privada de ensino superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente, poderá:

I - aderir ao Prouni mediante assinatura de termo de adesão, cumprindo-lhe oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa integral para cada 9 (nove) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior, conforme

regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo Prouni ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados;

II - alternativamente, em substituição ao requisito previsto no inciso I deste parágrafo, oferecer 1 (uma) bolsa integral para cada 19 (dezenove) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados em cursos efetivamente nela instalados, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos na forma desta Lei atinja o equivalente a 10% (dez por cento) da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do Prouni, efetivamente recebida nos termos da [Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999](#), em cursos de graduação ou seqüencial de formação específica.

§ 6º Aplica-se o disposto no § 5º deste artigo às turmas iniciais de cada curso e turno efetivamente instaladas a partir do 1º (primeiro) processo seletivo posterior à publicação desta Lei, até atingir as proporções estabelecidas para o conjunto dos estudantes de cursos de graduação e seqüencial de formação específica da instituição, e o disposto no caput e no § 4º deste artigo às turmas iniciais de cada curso e turno efetivamente instaladas a partir do exercício de 2006, até atingir as proporções estabelecidas para o conjunto dos estudantes de cursos de graduação e seqüencial de formação específica da instituição.

Art. 6º Assim que atingida a proporção estabelecida no § 6º do art. 5º desta Lei, para o conjunto dos estudantes de cursos de graduação e seqüencial de formação específica da instituição, sempre que a evasão dos estudantes beneficiados apresentar discrepância em relação à evasão dos demais estudantes matriculados, a instituição, a cada processo seletivo, oferecerá bolsas de estudo na proporção necessária para estabelecer aquela proporção.

Art. 7º As obrigações a serem cumpridas pela instituição de ensino superior serão previstas no termo de adesão ao Prouni, no qual deverão constar as seguintes cláusulas necessárias:

I - proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso, turno e unidade, respeitados os parâmetros estabelecidos no art. 5º desta Lei;

II - percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros.

§ 1º O percentual de que trata o inciso II do caput deste artigo deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

§ 2º No caso de não-preenchimento das vagas segundo os critérios do § 1º deste artigo, as vagas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que se enquadrem em um dos critérios dos arts. 1º e 2º desta Lei.

§ 3º As instituições de ensino superior que não gozam de autonomia ficam autorizadas a ampliar, a partir da assinatura do termo de adesão, o número de vagas em seus cursos, no limite da proporção de bolsas integrais oferecidas por curso e turno, na forma do regulamento.

~~§ 4º O Ministério da Educação desvinculará do Prouni o curso considerado insuficiente, sem prejuízo do estudante já matriculado, segundo os critérios de desempenho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, por 3 (três) avaliações consecutivas, situação em que as bolsas de estudo do curso desvinculado, nos processos seletivos seguintes, deverão ser redistribuídas proporcionalmente pelos demais cursos da instituição, respeitado o disposto no art. 5º desta Lei.~~

§ 4º O Ministério da Educação desvinculará do Prouni o curso considerado insuficiente, sem prejuízo do estudante já matriculado, segundo critérios de desempenho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, por duas avaliações consecutivas, situação em que as bolsas de estudo do curso desvinculado, nos processos seletivos seguintes, deverão ser redistribuídas proporcionalmente pelos demais cursos da instituição, respeitado o disposto no art. 5º desta Lei. ([Redação dada pela Lei nº 11.509, de 2007](#))

§ 5º Será facultada, tendo prioridade os bolsistas do Prouni, a estudantes dos cursos referidos no § 4º deste artigo a transferência para curso idêntico ou equivalente, oferecido por outra instituição participante do Programa.

Art. 8º A instituição que aderir ao Prouni ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: ([Vide Lei nº 11.128, de 2005](#))

I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;

II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela [Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988](#);

III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela [Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991](#); e

IV - Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela [Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970](#).

§ 1º A isenção de que trata o caput deste artigo recairá sobre o lucro nas hipóteses dos incisos I e II do caput deste artigo, e sobre a receita auferida, nas hipóteses dos incisos III e IV do caput deste artigo, decorrentes da realização de atividades de ensino superior, proveniente de cursos de graduação ou cursos sequenciais de formação específica.

§ 2º A Secretaria da Receita Federal do Ministério da Fazenda disciplinará o disposto neste artigo no prazo de 30 (trinta) dias.

Art. 9º O descumprimento das obrigações assumidas no termo de adesão sujeita a instituição às seguintes penalidades:

I - restabelecimento do número de bolsas a serem oferecidas gratuitamente, que será determinado, a cada processo seletivo, sempre que a instituição descumprir o percentual estabelecido no art. 5º desta Lei e que deverá ser suficiente para manter o percentual nele estabelecido, com acréscimo de 1/5 (um quinto);

II - desvinculação do Prouni, determinada em caso de reincidência, na hipótese de falta grave, conforme dispuser o regulamento, sem prejuízo para os estudantes beneficiados e sem ônus para o Poder Público.

§ 1º As penas previstas no caput deste artigo serão aplicadas pelo Ministério da Educação, nos termos do disposto em regulamento, após a instauração de procedimento administrativo, assegurado o contraditório e direito de defesa.

§ 2º Na hipótese do inciso II do caput deste artigo, a suspensão da isenção dos impostos e contribuições de que trata o art. 8º desta Lei terá como termo inicial a data de ocorrência da falta que deu causa à desvinculação do Prouni, aplicando-se o disposto nos [arts. 32 e 44 da Lei nº 9.430, de 27 de dezembro de 1996](#), no que couber.

§ 3º As penas previstas no caput deste artigo não poderão ser aplicadas quando o descumprimento das obrigações assumidas se der em face de razões a que a instituição não deu causa.

Art. 10. A instituição de ensino superior, ainda que atue no ensino básico ou em área distinta da educação, somente poderá ser considerada entidade beneficente de assistência social se oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa de estudo integral para estudante de curso de graduação ou seqüencial de formação específica, sem diploma de curso superior, enquadrado no § 1º do art. 1º desta Lei, para cada 9 (nove) estudantes pagantes de cursos de graduação ou seqüencial de formação específica regulares da instituição, matriculados em cursos efetivamente instalados, e atender às demais exigências legais.

§ 1º A instituição de que trata o caput deste artigo deverá aplicar anualmente, em gratuidade, pelo menos 20% (vinte por cento) da receita bruta proveniente da venda de serviços, acrescida da receita decorrente de aplicações financeiras, de locação de bens, de venda de bens não integrantes do ativo imobilizado e de doações particulares, respeitadas, quando couber, as normas que disciplinam a atuação das entidades beneficentes de assistência social na área da saúde.

§ 2º Para o cumprimento do que dispõe o § 1º deste artigo, serão contabilizadas, além das bolsas integrais de que trata o caput deste artigo, as bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudante enquadrado no § 2º do art. 1º desta Lei e a assistência social em programas não decorrentes de obrigações curriculares de ensino e pesquisa.

§ 3º Aplica-se o disposto no caput deste artigo às turmas iniciais de cada curso e turno efetivamente instalados a partir do 1º (primeiro) processo seletivo posterior à publicação desta Lei.

§ 4º Assim que atingida a proporção estabelecida no caput deste artigo para o conjunto dos estudantes de cursos de graduação e seqüencial de formação específica da instituição, sempre que a evasão dos estudantes beneficiados apresentar discrepância em relação à evasão dos demais estudantes matriculados, a instituição, a cada processo seletivo, oferecerá bolsas de estudo integrais na proporção necessária para restabelecer aquela proporção.

§ 5º É permitida a permuta de bolsas entre cursos e turnos, restrita a 1/5 (um quinto) das bolsas oferecidas para cada curso e cada turno.

Art. 11. As entidades beneficentes de assistência social que atuem no ensino superior poderão, mediante assinatura de termo de adesão no Ministério da Educação, adotar as regras do Prouni, contidas nesta Lei, para seleção dos estudantes beneficiados com bolsas integrais e bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), em especial as regras previstas no art. 3º e no inciso II do caput e §§ 1º e 2º do art. 7º desta Lei, comprometendo-se, pelo prazo de vigência do termo de adesão, limitado a 10 (dez) anos, renovável por iguais períodos, e respeitado o disposto no art. 10 desta Lei, ao atendimento das seguintes condições:

I - oferecer 20% (vinte por cento), em gratuidade, de sua receita anual efetivamente recebida nos termos da Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999, ficando dispensadas do cumprimento da exigência do § 1º do art. 10 desta Lei, desde que sejam respeitadas, quando couber, as normas que disciplinam a atuação das entidades beneficentes de assistência social na área da saúde;

II - para cumprimento do disposto no inciso I do caput deste artigo, a instituição:

a) deverá oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa de estudo integral a estudante de curso de graduação ou seqüencial de formação específica, sem diploma de curso superior, enquadrado no § 1º do art. 1º desta Lei, para cada 9 (nove) estudantes pagantes de curso de graduação ou seqüencial de formação específica regulares da instituição, matriculados em cursos efetivamente instalados, observado o disposto nos §§ 3º, 4º e 5º do art. 10 desta Lei;

b) poderá contabilizar os valores gastos em bolsas integrais e parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), destinadas a estudantes enquadrados no § 2º do art. 1º desta Lei, e o montante direcionado para a assistência social em programas não decorrentes de obrigações curriculares de ensino e pesquisa;

III - gozar do benefício previsto no § 3º do art. 7º desta Lei.

§ 1º Compete ao Ministério da Educação verificar e informar aos demais órgãos interessados a situação da entidade em relação ao cumprimento das exigências do Prouni, sem prejuízo das competências da Secretaria da Receita Federal e do Ministério da Previdência Social.

§ 2º As entidades beneficentes de assistência social que tiveram seus pedidos de renovação de Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social indeferidos, nos 2 (dois) últimos triênios, unicamente por não atenderem ao percentual mínimo de gratuidade exigido, que adotarem as regras do Prouni, nos termos desta Lei, poderão, até 60 (sessenta) dias após a data de publicação desta Lei, requerer ao Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS a concessão de novo Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social e, posteriormente, requerer ao Ministério da Previdência Social a isenção das contribuições de que trata o [art. 55 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991](#).

§ 3º O Ministério da Previdência Social decidirá sobre o pedido de isenção da entidade que obtiver o Certificado na forma do caput deste artigo com efeitos a partir da edição da [Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004](#), cabendo à entidade comprovar ao Ministério da Previdência Social o efetivo cumprimento das obrigações assumidas, até o último dia do mês de abril subsequente a cada um dos 3 (três) próximos exercícios fiscais.

§ 4º Na hipótese de o CNAS não decidir sobre o pedido até o dia 31 de março de 2005, a entidade poderá formular ao Ministério da Previdência Social o pedido de isenção, independentemente do pronunciamento do CNAS, mediante apresentação de cópia do requerimento encaminhando a este e do respectivo protocolo de recebimento.

§ 5º Aplica-se, no que couber, ao pedido de isenção de que trata este artigo o disposto no [art. 55 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991](#).

Art. 12. Atendidas as condições socioeconômicas estabelecidas nos §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei, as instituições que aderirem ao Prouni ou adotarem suas regras de seleção poderão considerar como bolsistas do programa os trabalhadores da própria instituição e dependentes destes que forem bolsistas em decorrência de convenção coletiva ou acordo trabalhista, até o limite de 10% (dez por cento) das bolsas Prouni concedidas.

Art. 13. As pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, sem fins lucrativos, que adotarem as regras de seleção de estudantes bolsistas a que se refere o art. 11 desta Lei e que estejam no gozo da isenção da contribuição para a seguridade social de que trata o [§ 7º do art. 195 da Constituição Federal](#), que optarem, a partir da data de publicação desta Lei, por transformar sua natureza jurídica em sociedade de fins econômicos, na forma facultada pelo [art. 7º-A da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995](#), passarão a pagar a quota patronal para a previdência social de forma gradual, durante o prazo de 5 (cinco) anos, na razão de 20% (vinte por cento) do valor devido a cada ano, cumulativamente, até atingir o valor integral das contribuições devidas.

Parágrafo único. A pessoa jurídica de direito privado transformada em sociedade de fins econômicos passará a pagar a contribuição previdenciária de que trata o caput deste artigo a partir do 1º dia do mês de realização da assembléia geral que autorizar a transformação da sua natureza jurídica, respeitada a gradação correspondente ao respectivo ano.

Art. 14. Terão prioridade na distribuição dos recursos disponíveis no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES as instituições de direito privado que aderirem ao Prouni na forma do art. 5º desta Lei ou adotarem as regras de seleção de estudantes bolsistas a que se refere o art. 11 desta Lei.

Art. 15. Para os fins desta Lei, o disposto no [art. 6º da Lei nº 10.522, de 19 de julho de 2002](#), será exigido a partir do ano de 2006 de todas as instituições de ensino superior aderentes ao Prouni, inclusive na vigência da [Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004](#).

Art. 16. O processo de deferimento do termo de adesão pelo Ministério da Educação, nos termos do art. 5º desta Lei, será instruído com a estimativa da renúncia fiscal, no exercício de deferimento e nos 2 (dois) subseqüentes, a ser usufruída pela respectiva instituição, na forma do art. 9º desta Lei, bem como o demonstrativo da compensação da referida renúncia, do crescimento da arrecadação de impostos e contribuições federais no mesmo segmento econômico ou da prévia redução de despesas de caráter continuado.

Parágrafo único. A evolução da arrecadação e da renúncia fiscal das instituições privadas de ensino superior será acompanhada por grupo interministerial, composto por 1 (um) representante do Ministério da Educação, 1 (um) do Ministério da Fazenda e 1 (um) do Ministério da Previdência Social, que fornecerá os subsídios necessários à execução do disposto no caput deste artigo.

Art. 17. (VETADO).

Art. 18. O Poder Executivo dará, anualmente, ampla publicidade dos resultados do Programa.

Art. 19. Os termos de adesão firmados durante a vigência da [Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004](#), ficam validados pelo prazo neles especificado, observado o disposto no § 4º e no caput do art. 5º desta Lei.

Art. 20. O Poder Executivo regulamentará o disposto nesta Lei.

Art. 21. Os incisos I, II e VII do caput do art. 3º da Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 3º

I - possuir idade mínima de 14 (quatorze) anos para a obtenção das Bolsas Atleta Nacional, Atleta Internacional Olímpico e Paraolímpico, e possuir idade mínima de 12 (doze) anos para a obtenção da Bolsa-Atleta Estudantil;

II - estar vinculado a alguma entidade de prática desportiva, exceto os atletas que pleitearem a Bolsa-Atleta Estudantil;

.....

VII - estar regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, exclusivamente para os atletas que pleitearem a Bolsa-Atleta Estudantil." (NR)

Art. 22. O [Anexo I da Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004](#), passa a vigorar com a alteração constante do Anexo I desta Lei.

Art. 23. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de janeiro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Antonio Palocci Filho
Tarso Genro

Anexo D



Número de bolsas ofertadas pelo PROUNI para o primeiro semestre de 2008

Unidade da Federação	Número de bolsas			Unidade da Federação	Número de bolsas		
	Integral	Parcial	Total		Integral	Parcial	Total
Acre	179	152	331	Pará	985	299	1.284
Alagoas	313	52	365	Paraíba	313	333	646
Amazonas	592	935	1.527	Pernambuco	1.265	574	1.839
Amapá	145	68	213	Piauí	318	219	537
Bahia	3.864	2.551	6.415	Paraná	3.904	9.482	13.386
Ceará	514	365	879	Rio de Janeiro	4.097	979	5.076
Distrito Federal	767	1.459	2.226	Rio Grande do Norte	363	1.142	1.505
Espírito Santo	1.039	493	1.532	Rondônia	482	376	858
Goiás	1.360	1.205	2.565	Roraima	132	155	287
Maranhão	550	805	1.355	Rio Grande do Sul	3.250	2.152	5.402
Minas Gerais	5.679	4.150	9.829	Santa Catarina	2.333	908	3.241
Mato Grosso do Sul	1.392	417	1.809	Sergipe	630	82	712
Mato Grosso	778	962	1.740	São Paulo	17.430	22.771	40.201
				Tocantins	303	71	374
				Total	52.977	53.157	106.134

Dados atualizados em 03/01/2008

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)