



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CENTRO DE ESTUDOS AFRO-ORIENTAIS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS

NADJA FERREIRA PINHEIRO

**COTAS NA UFBA:
PERCEPÇÕES SOBRE RACISMO, ANTIRRACISMO,
IDENTIDADES E FRONTEIRAS**

Salvador

2010

NADJA FERREIRA PINHEIRO

**COTAS NA UFBA:
PERCEPÇÕES SOBRE RACISMO, ANTIRRACISMO,
IDENTIDADES E FRONTEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Centro de Estudos Afro-Orientais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Étnicos e Africanos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Paula Cristina Barreto

Salvador

2010

A366r Pinheiro, Nadja Ferreira.

Cotas na ufba: percepções sobre racismo, antirracismo, identidades e fronteiras / Nadja Ferreira Pinheiro. - Salvador: N. F. Pinheiro, 2009.

212 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Paula Cristina Barreto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Centro de Estudos Afro-Orientais.

1. Políticas de ação afirmativa. 2. Racismo. 3. Antirracismo I. Paula Cristina Barreto. II. Título

CDU 001.8

NADJA FERREIRA PINHEIRO

**COTAS NA UFBA:
PERCEPÇÕES SOBRE RACISMO, ANTIRRACISMO,
IDENTIDADES E FRONTEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, no Centro de Estudos Afro-Orientais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Enfermagem.

Aprovada em 29 de dezembro de 2009.

COMISSÃO EXAMINADORA

Paula Cristina da Silva Barreto
Doutora em Sociologia. Professora da Universidade Federal da Bahia

Jocélio Teles Santos
Doutor em Antropologia. Professor da Universidade Federal da Bahia

Delcele Mascarenhas Queiroz
Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

A adoção de políticas de cotas para negros nas universidades brasileiras, de modo particular na Universidade Federal da Bahia (UFBA), e as questões que ela envolve, a exemplo de racismo, antirracismo, identidades e fronteiras, têm sido temas amplamente debatidos na sociedade e baseia-se no fato da quase ausência de negros(as) nas universidades públicas, particularmente em cursos de maior prestígio social. Esta pesquisa teve como objetivos analisar as percepções de professores e estudantes cotistas e não-cotistas dos cursos de Direito, Medicina, Odontologia e Engenharia Elétrica da UFBA sobre racismo de forma geral e na universidade; refletir sobre as características associadas aos grupos negros, índios e brancos, cotistas e não-cotistas; analisar as percepções sobre as cotas na UFBA e sobre outras políticas antirracistas. A metodologia adotada foi qualitativa. Na coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram analisadas com base na Análise do Discurso. Os principais resultados encontrados neste estudo foram: as percepções dos entrevistados sobre o racismo no Brasil repetem-se também no ambiente universitário, porém de forma velada; com relação às características associadas aos negros, indígenas e brancos, os professores tenderam a diferenciar estes grupos quanto aos traços fisionômicos, ao passo que os estudantes, além das características fenotípicas, fizeram associações no âmbito social, econômico e cultural; na caracterização dos grupos raciais, houve uma associação entre cor e classe; identificou-se uma visão de mundo diferenciada entre os índios e não-índios, como também um desconhecimento sobre os índios por parte de estudantes e professores; no conjunto dos estudantes cotistas, identificou-se a existência de um grupo diferenciado, o do Colégio Militar; as cotas foram percebidas como uma importante política para a universidade, pois tornou o ambiente mais diverso do ponto de vista social, étnico e racial; não foram identificadas fronteiras claramente demarcadas entre cotistas e não-cotistas, embora algumas características tenham sido apontadas em relação a estes grupos; os entrevistados apontaram a necessidade de a Universidade se estruturar melhor para atender às necessidades de permanência dos estudantes cotistas; no que concerne ao movimento negro e ao indígena, os depoentes reconhecem que o movimento negro tem conseguido muitas conquistas para o povo negro, contudo ainda transmite imagem pouco positiva; há um desconhecimento generalizado com relação ao movimento indígena; as políticas de valorização da cultura negra são percebidas como voltadas para o turismo enquanto as de valorização da cultura indígena são vistas como inexistentes. Concluiu-se que o racismo é percebido amplamente pelos estudantes da UFBA e menos pelos professores; não há fronteira rígida que separe estudantes cotistas de não-cotistas, mas há diferenciações que se dão entre índios e não-índios e há um grupo de cotistas diferenciados; a permanência de estudantes cotistas é um dos grandes desafios da política de ação afirmativa na UFBA.

Palavras-chave: Políticas de ação afirmativa. Racismo. Antirracismo. Identidades. Fronteiras.

ABSTRACT

The adoption of affirmative action policies for Blacks in Brazilian universities, particularly in the Federal University of Bahia (UFBA), and related issues like racism, antiracism, identities and borders, have been widely debated in society and based in the diminutive presence of Blacks in public universities, especially in subjects with more social prestige. The objective of this study was to analyze the perceptions of teachers and students, both, involved and not involved with affirmative action policies, from the schools of Law, Medicine, Odontology, and Electrical Engineering in UFBA, about racism in general and in the university, as well as to reflect about the characteristics associated with Black, White and Indigenous groups, affiliated and not affiliated with affirmative action policies. At the same time the study analyzes perceptions about affirmative action quotas and other anti-racist policies at the university. The study uses a qualitative methodology. For the data gathering, the study utilized the semi-structured interview. The interviews were analyzed based on Analysis Discourse. The main results from the study were: the perception from the interviewees about racism in Brazil are also present in the university environment, however, in a more concealed manner. In regards to characteristics associated to Blacks, Indigenous, and Whites, the professors inclined toward differentiate these groups based on physiognomic features. Students, besides associating phenotypical characteristics, also made associations to social, economic, and cultural contexts. In the characterization of racial groups, there was an association between color and class. The study identified a differentiated world view between indigenous and non indigenous groups, as well as a general lack of knowledge about indigenous populations from professors and students alike. From the students part of affirmative action programs, a group stood out, from the Military School. The program was perceived as an important policy to enter the university, for it diversified the context in terms of social, ethnic, and racial diversity. No clear borders between people in and out of the affirmative action program were identified. Interviewees point to the need of the university for a better structure to accommodate the needs of the students part of affirmative action programs. In terms of Black and Indigenous movements, the perceptions illustrate that the Black movement has achieved many goals for Blacks, but it still transmits a not so positive image. There is a general lack of knowledge about indigenous movements. Policies of Black Awareness are perceived as inexistent. The conclusion illustrates that racism is perceived widely by UFBA's students, and less by the professors. There is no clear borders to separate students in and out of the affirmative action program, but there are differences between indigenous and non indigenous students and a group stood out, from the Military School. The permanence of affirmative action students is one of the great challenges to affirmative action policies at UFBA.

Key words: Affirmative action policies. Racism. Anti-racism. Identities. Borders.

A Silvia Lúcia Ferreira, minha maravilhosa mãe,
fonte de inesgotável sabedoria.

AGRADECIMENTOS

Acredito que os agradecimentos não devem ser somente dirigidos às pessoas que estiveram diretamente envolvidas na produção deste trabalho, mas devem envolver também as pessoas que contribuíram para a minha formação como pessoa e que deixaram um pouco de si em mim, incorporando-se à construção do que sou. Portanto, agradeço imensamente a cada uma das pessoas aqui listadas:

À orientação da professora Paula Cristina da Silva Barreto

Ao professor Cláudio Pereira por sua generosidade

Ao professor Jocélio Teles dos Santos por suas contribuições

Ao professor Antônio Sérgio A. Guimarães por suas contribuições

A todos os professores do Pós-Afro

A todos os professores e estudantes que aceitaram colaborar com esta pesquisa

À generosidade de: Vó Áurea, Vô Lelê, Tio Jairo, Tia Bira, Tia Ubiratan, Tio Zé Mariano, Tio Washington, Tio Wellington, Tio Cícero, Tia Irene, Tia Sonia, Tia Maria, Tia Joana, Tio João, Tia Kátia, Tia Iara, Tia Midinha, Tio René, Tia Maura, Tio Toinho, Tio Juarez)

Aos meus falecidos tios: Tia Iolanda, Tio Zé, Tio Dico, Tia Mã, Dodô (*in memoriam*)

A Zulmira (*in memoriam*)

Ao meu Avô Rodolfo (*in memoriam*)

Ao meu pai José Pinheiro Neto

Aos meus avós maternos Maria Lanzuda (*in memoriam*) e Antoninho (*in memoriam*)

Aos meus irmãos Caroline e Leonardo

A Fernando Augusto Moreira Lopes, meu querido *beau-père*

Aos personagens de minha infância, Cardozinho, Juca, Margarida, seu Enéas, Carlito e sua família

Aos que tinham percepções especiais do mundo: Mané da Jega, Araujinho

Aos meus amigos de infância do sul (Sílvia, Virgínia, Andréia e Ana Cristina, Márcia Mattea, Letícia Maria, Leila Cardoso, Maria Helena Botaro e sua numerosa família, Julio Cesar, Carla Cabral, Maria de Fátima Soares)

A Rogério Antônio Koerich

A todos os meus primos e primas (Cristiane, Lucivone, Eric, Manuela, Simônica, Ronald, Gilliard e Patrícia, pela excelente infância que tivemos juntos)

A Patrícia Luiza, prima-irmã

A Ana Luiza por sua grande amizade

A Luiza Ubiratan, madrinha, sempre amorosa

A Fabrício, por me mostrar coisas que eu não enxergava nessa Bahia
A Gabriela de Mello, grande amiga
Aos meus queridos amigos d'além-mar Ana Beatriz, Evinha, Chris Wells, Celina, Paulinho, Chris Hanson e Erez Melamed
À família Brasileiro (Ana, Jonga, Tiago, Leo, Isabel e Janjão)
A Michael Mattis por tantos ensinamentos de vida e por sua grande amizade
A Selma e Thais, amorosas companheiras
A Mônica Lima, por sua preciosa amizade
À família Lima (Francisco, Vileda, Isamara, Marcos, Marcelo, Márcia, Ives, Rita, Tatiana e Gabriela)
A Eleomarx por sua amizade
A Getúlio Vargas, Renatinha, Osvaldo, Carina, Patrícia B, Dudu, Marcelo, Aila, Camilinha, Camila Gaúcha, Leo, Maurício, Patrícia, Jeruza, Daniela e Ananda, por me proporcionarem os momentos mais felizes na graduação.
A Maira Valente, Fernanda Capibaribe, Felícia de Castro, Isabel Modercin, Nina Menezes e Flávia, por serem adoráveis e estarem sempre por perto
Aos meus amigos Elzinha, André Sapoti, Iara, Juliana, Adriano Maluquinho, Marquinho Sampaio, Gabriel Dominguez, Carolina Machado e Celina Silva.
A xuxu, por sua generosidade
A Marília Hughes Cau Marques por sua amizade
A Liliana, Estevão e Ricardo Augusto por tantos risos
A Zelinda Barros
A Cecília Sardenberg
A Ana Alice Alcântara
A Terezinha Gonçalves
A Enilda Rosendo do Nascimento
A Luiza Bairros
A Marcelo Boca do Rio e os queridos companheiros do grupo Zimba
A Martim Silva e Umeru
As irmãs acadêmicas, Sueli Borges e Fabiana Peixoto, companheiríssimas desta fase, sem as quais eu certamente não teria sido tão feliz.
Aos meus colegas Fábio Baqueiro, Marcos, Pedrito Cubas, Lito, Viviane, Tati, Valdinéia, Marilio Waine, Juan, Fernanda Galo e Lia Laranjeiras
Às crianças, que me trouxeram momentos mágicos; Chico, Lia, Aruã e Marina
A Danielle, Lineu e Gersínio
A Zezé Bacelar, por seu profissionalismo
A Byron Johnson, por ter se tornado uma grande motivação.

“A educação superior é um espaço de discurso e como tal detém o poder porque produz conhecimento, detendo também parte do controle simbólico, pois controla o texto, a produção e comercializa este mesmo conhecimento. Ter acesso à educação, principalmente a superior, é adquirir formas de empoderamento, é assumir poder, é ter a possibilidade de ocupar novas posições na divisão social do trabalho, de classes. Discurso é, portanto, objeto de poder porque realiza, constrói o poder.”

Maria José de Jesus Alves Cordeiro (2007, p. 84).

LISTA DE SIGLAS

ACC = Atividades Curriculares em Comunidade

CEAO = Centro de Estudos Afro Orientais da UFBA

Cefet = Centro Federal de Educação Tecnológica

Cofecon = Conselho Federal de Economia

Funai = Fundação Nacional do Índio

IBGE = Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA = Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

PNAD = Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

UFAL = Universidade Federal de Alagoas

UFBA = Universidade Federal da Bahia

Unesco = Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

USP = Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
RACISMO, IDENTIDADE E ANTIRRACISMO	21
1.1 IDENTIDADES E FRONTEIRAS	27
1.2 AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO DAS MEDIDAS ANTIRRACISMO	32
CAPÍTULO 2	
PERCEPÇÕES SOBRE O RACISMO POR ESTUDANTES E PROFESSORES DA UFBA	39
2.1 RACISMO NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS	39
2.2 RACISMO NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES NÃO-INDÍGENAS E DE PROFESSORES	4 7
2.3 EXISTÊNCIA DE RACISMO NA UNIVERSIDADE	70
CAPÍTULO 3	
IDENTIDADES E FRONTEIRAS	87
3.1 O QUE PENSAM ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE OS GRUPOS RACIAIS	8 8
3.2 PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE AS CARACTERÍSTICAS PECULIARES QUE DIFERENCIAM UM ESTUDANTE COTISTA DE UM NÃO-COTISTA	1 14
CAPÍTULO 4	
PERCEPÇÕES SOBRE A RESERVA DE VAGAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS ANTIRRACISTAS	132
4.1 PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE O SISTEMA DE COTAS	134
4.2 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O SISTEMA DE COTAS	140
4.3 PERCEPÇÕES SOBRE AS INICIATIVAS DE VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS NEGRA E INDÍGENA	1 69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICES	191

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, observou-se, no cenário nacional, acirrado debate sobre a questão da implantação do sistema de cotas nas universidades brasileiras e, de modo particular, na Universidade Federal da Bahia, pela iniciativa de adotar o sistema de cotas sociais/raciais.

Os principais argumentos em torno de questões que envolvem a adoção de políticas de cotas para negros questionavam como a adoção de uma ação afirmativa poderia, em curto e longo prazo, gerar manifestações de racismo maiores do que as já existentes. Um aspecto fundamental nessa discussão dizia respeito aos critérios para definição dos beneficiários das cotas. Neste particular, se as cotas deveriam ser raciais ou sociais, por exemplo. Isto é, se contemplariam a população parda e preta ou se os egressos de escolas públicas, fossem eles brancos ou negros, também seriam considerados por esta política.

Outro aspecto do debate versava sobre as dificuldades que os estudantes cotistas poderiam ter em relação à sua permanência na Instituição, já que, advindos de uma realidade de baixa renda, teriam poucos ou nenhum recurso financeiro para bancar o custo de seus estudos (transporte, alimentação, livros, fotocópias). Este e outros pontos baseavam-se no reduzido número de negros(as) nas universidades públicas e, particularmente, em cursos de maior prestígio social. A universidade brasileira tem este perfil, como se pode acompanhar nas reflexões de Carvalho (2005, p. 8-9):

E qual é o perfil racial das nossas universidades, instituições destinadas a formar os quadros-chaves para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país? As primeiras universidades públicas brasileiras datam das décadas de vinte e trinta do século XX e experimentaram um crescimento constante e intenso nos últimos anos. Passaram de um contingente de um pouco mais de 50 mil estudantes no início da década de 60 para chegar atualmente a mais de um milhão de matriculados. Contudo, o número de estudantes brancos nas carreiras ditas de alto prestígio das nossas universidades mais importantes chega a 96% e, em alguns casos, a 98%. Esta é a mesma porcentagem que existia no ano de 1950: 4% de negros entre os estudantes. Já a exclusão racial entre os professores é ainda pior: mais de 99% dos professores das universidades públicas de maior presença nacional são os brancos, em um país em que os negros representam 47% da população. Quanto aos índios, até oito anos atrás, sua exclusão do ensino superior era absoluta.

Queiroz (2002) faz o primeiro estudo sistematizado sobre o perfil racial e socioeconômico em cinco universidades federais brasileiras¹ cujos resultados apresentaram

¹ A Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Paraná e Universidade de Brasília.

diversidade e diferenciação quanto a sua composição étnica identificando-se um quadro de exclusão social muito semelhante ao descrito por Carvalho (2005).

A adoção de políticas de cotas é, na atualidade, permeada por múltiplos conflitos. Os argumentos contrários à implantação deste sistema demonstravam as seguintes preocupações: que o país refletisse modelos de segregação semelhantes ao da África do Sul; as dificuldades que os cotistas enfrentariam nos cursos; o reforço da ideologia da mestiçagem, ao invés da raça; diminuição da qualidade do ensino. Segundo Martins (1996, p. 202): “[...] podemos afirmar que não há um consenso substancial na sociedade brasileira sobre a desigualdade racial, premissa fundamental para ensejar a adoção de políticas afirmativas. Com efeito, a academia inicia essa discussão com atraso de duas décadas, e temo por sua eficácia.”

Carvalho (2005) questiona o fato de a universidade ser um dos poucos locais em que se privilegia o pensamento crítico, no entanto esta não tem sido capaz, desde o período que segue a sua criação, no século XIX, de questionar ou se posicionar em relação à elite que se diplomaria em seus espaços. Impressiona ao autor a indiferença e o desconhecimento dessa instituição quando se trata da democratização racial em seu estabelecimento. A universidade, como instituição, nunca trouxe para debate em seu espaço a condição histórica da exclusão racial. Na verdade, a adoção do sistema de cotas na pauta das universidades restringia-se a posições dos defensores e opositores. A divulgação realizada na imprensa mostrava que as opiniões sobre a adoção deste sistema eram, em sua maioria, contrárias à implantação.

Segundo Carvalho (2005) esse movimento em relação às cotas foi responsável por estabelecer uma discordância na elite brasileira universitária. Como exemplo, ele cita a Universidade de Brasília (UnB), já que, desde que os debates sobre a adoção de cotas na universidade começaram, a questão da exclusão racial ganhou visibilidade. Esta instituição foi pressionada pelos movimentos indígenas e negros e tinha que, de alguma forma, se posicionar em relação à temática.

O debate das cotas politiza, portanto, o espaço acadêmico e exige um posicionamento claro de todos que dele participam. Já não é mais possível invocar o argumento da neutralidade científica ou do desconhecimento... Diante desse quadro de racismo tão evidente, ou somos coniventes com a sua reprodução, ou nos engajamos em alguma atividade dirigida a combatê-lo... Defender cotas não é ser contra uma democracia de raças, mas afirmar que, para alcançar essa democracia no futuro, é preciso iniciar imediatamente a inclusão dos excluídos. (CARVALHO, 2005, p. 9).

De acordo com o autor, as pessoas que se posicionam contra as políticas de ação afirmativa utilizam como justificativa uma desigualdade histórica responsável pela baixa inserção de negros nas universidades, já que se trata de uma população despreparada quando da abolição da

escravatura. Esta desigualdade histórica pode, sim, ser vista como um dos fatores iniciais, mas não apenas esse. De outro modo, como se justificaria que, depois de mais de um século da abolição da escravatura, pessoas negras que desempenham a mesma função que as não-negras tivessem salários tão inferiores? Outro exemplo adotado pelo autor é a frequência escolar, que teria que estar unificada com o passar dos anos, contudo o que se observa é um quadro de vantagens para a população não-negra, que continua a se reproduzir até os dias atuais. Segundo pesquisa realizada pelo laboratório de políticas da cor no Brasil, há 79 Instituições que adotaram políticas de Ações Afirmativas. Destas 41 são Estaduais, 34 são Federais e 4 são Municipais. De acordo com o tipo de ação adotada por cada instituição, 54 adotam Ações Afirmativas Étnico-raciais. Nesta subdivisão, 35 adotam Ações Afirmativas para Negros. Dentre estas: 32 adotam sistema de cotas e 3 adotam o sistema de pontuação adicional para negros. Destas 79, 37 têm suas vagas destinadas aos índios e 1 tem um percentual destinado a mulheres negras (UNIVERSIDADE..., [1009]). Segundo levantamento realizado por Carvalho (2009) há atualmente no Brasil 22 mil estudantes negros matriculados nas universidades públicas. Durante estes últimos 7 anos ingressaram mais negros do que nos 20 anos anteriores. Das 249 universidades brasileiras, 92 possuem políticas de ação afirmativa.

Na UFBA, quando da discussão sobre a adoção do sistema de cotas, foi criado um espaço virtual para debates entre os docentes. Os posicionamentos eram os mais variados, porém, em sua grande maioria, o corpo docente que participou deste espaço manifestou-se contra a implantação do sistema de cotas.

Queiroz e Santos (2006), ao analisar as opiniões dos docentes da UFBA no debate virtual, argumentam que as reflexões manifestadas entre os intelectuais restringiram-se ao aspecto político-ideológico, o que atesta um paradoxo, já que a academia preza por uma análise precisa. Assim, para os autores, o que comprova essa postura anticotas é uma resistência que somente polariza os debates. Os argumentos, segundo os autores e tomando como base a análise das pesquisas realizadas, demonstra, uma continuidade dos privilégios.

Em 2004, conforme a Resolução 01/02, que instituiu o sistema de cotas na UFBA, vigente no vestibular 2005, 45% de suas vagas estavam reservadas a alunos provenientes de escolas públicas. Nesta porcentagem específica estão estabelecidas cotas étnico-raciais, isto é, cotas que obedecem proporcionalmente à constituição étnico-racial do estado, no que diz respeito a pretos, pardos, brancos e indígenas. A UFBA estabelece para o sistema de cotas a seguinte proporção: 36,55% candidatos de escola pública que se declararam pretos ou pardos; 6,45% candidatos de escola pública de qualquer etnia ou cor; 2% candidatos de escola pública que se declararam indíodescendentes, aldeados e quilombolas. Deste modo, para inscrever-se no vestibular da UFBA e concorrer à reserva de vagas sociais/raciais, além de ser estudante de escola pública, critério tido como fundamental, o candidato deverá posicionar-se diante da sua identidade étnico-racial. Esta identidade autodeclarada irá estabelecer sua porcentagem de chances de concorrer às vagas destinadas para cada grupo específico: pretos e pardos, brancos, índios aldeados, índios descendentes, quilombolas.

A autodeclaração é regra. Isto é, o indivíduo é quem se classifica. A forma pela qual uma pessoa enxerga a sua identidade de cor é a que será validada. Num primeiro momento, parece tratar-se de uma questão clara e objetiva, contudo é um ponto subjetivo, pois, além de não ser tão fácil definir a cor de pele, não entra em questão o olhar do outro sobre o indivíduo, mas como este se autodetermina e se insere em uma específica categorização racial. Portanto, ao responder à aparentemente simples pergunta “qual é a sua cor?”, além da comprovação do ensino fundamental em escola pública, o candidato será identificado, ou não, como aluno que terá direito de concorrer à reserva de vagas sociais/raciais. A cor assumida pelo estudante de escola pública lhe dará o *status* de cotista, que o estudante carregará consigo durante todo o período em que fizer seus estudos de graduação.

O Programa de Ações Afirmativas proposto pela UFBA estrutura-se em quatro eixos: Preparação, Ingresso, Permanência e Pós-permanência. Seu objetivo é “[...] possibilitar que, em todos os cursos, no prazo previsto para o programa, seja alcançada uma participação mais representativa de egressos das escolas públicas, pretos e pardos, índios aldeados e índios descendentes e de comunidades remanescentes dos quilombos” (UFBA, 2004, p. 3). O formato adotado procura evitar a possibilidade de diferenciação e eventual desqualificação de quaisquer classificados, uma vez que não se propõe qualquer redução das exigências atuais para o ingresso; ou seja, todos prestam o mesmo vestibular e têm que obter pontuação acima do ponto de corte. A idéia é uma concorrência em faixas mais equilibradas. Nesse mesmo documento, consta que os candidatos não terão que optar por concorrerem ou não às cotas.

A partir dos dados colhidos na inscrição para o vestibular é que serão classificados dentro das prioridades e nos limites previstos. No processo de inscrição serão registradas as informações que possibilitarão a classificação nas cotas. A identificação étnica será autodeclaratória. Não havendo candidatos suficientes dos grupos contemplados que atinjam a nota necessária para aprovação, as vagas serão preenchidas pelos demais candidatos. (UFBA, 2004, p. 3).

No que se refere aos estudantes provenientes das escolas públicas e aos negros (pretos e pardos), o objetivo desse Programa da UFBA é alcançar, no prazo de cinco anos, uma participação mínima de 40% em todos os cursos. De acordo com Almeida Filho (2005, p. 10), a política adotada pela UFBA “[...] além de contemplar o fator classe social (mediante o indicador ‘egressos de escola pública’ em geral), prioriza os afro-brasileiros pobres sem excluir os brancos socialmente carentes”

O sistema de cotas atinge o seu sexto ano de implantação e já coloca na universidade 45% de estudantes provenientes de escolas públicas. Uma proporção surpreendente para uma universidade que antes de 2004 teve outro perfil. Antes da implantação das cotas, os alunos da UFBA eram, em grande parte, nos cursos de maior prestígio social, provenientes de escolas particulares, sendo, em sua maioria, estudantes de classe média e classe média alta. Portanto, um importante espaço público de produção do conhecimento está se tornando, por consequência da adoção das políticas de cotas, mais democrático, já que acolhe uma população que durante anos pôde escassamente usufruir desse bem.

Estudos têm sido realizados nesses anos sobre a reserva de vagas em várias universidades, a exemplo do desenvolvido por Queiroz e Santos (2006), cujos resultados sobre o desempenho dos cotistas e não-cotistas no vestibular revelam pequena diferença entre o primeiro e o segundo grupo. Quanto ao desempenho, em onze dos dezoito cursos mais concorridos, este resultado se provou bastante animador para os que se posicionam a favor do sistema de cotas. O desempenho dos cotistas, isto é, seu coeficiente de rendimento, foi igual ou superior aos não-cotistas.

Há estudos que já avaliam a experiência das cotas em algumas universidades. Santana e Tavares (2007), por exemplo, afirmam que a universidade Federal de Alagoas vem desenvolvendo uma série de ações para consolidar a política de cotas. No momento, há quatro subprogramas de avaliação, permanência, políticas curriculares e políticas de produção de conhecimento que têm como objetivo desenvolver estratégias em torno das cotas. Um desses programas tem a finalidade de realizar uma contínua avaliação e acompanhamento dos

estudantes que entraram pelo sistema de cotas como forma de garantir a sua permanência durante o tempo do seu curso. Essa universidade ainda mantém os mesmos critérios adotados desde o primeiro ano da implantação deste sistema e afirma que, nos cursos mais concorridos, tem havido maior disputa entre os estudantes cotistas.

Villardi (2007) avalia como se deu o conturbado processo de implantação das cotas na UERJ e aponta muitos ganhos institucionais, já que a universidade incorpora uma parcela da população que precisava destas medidas. Acredita que ainda há mudanças a serem realizadas na política de cotas nesta universidade no que tange ao atendimento de pessoas com necessidades especiais, à necessidade de oferecer um ticket-alimentação para os cotistas, bem como disponibilizar-lhes recursos de transporte e alimentação. Aponta que a universidade também precisa estar com sua infraestrutura mais desenvolvida para o atendimento a esses estudantes, incorporando a sua estrutura física laboratórios de internet e restaurante universitário. Afirma ainda que, cada vez mais, tem aumentado o comprometimento por parte da comunidade acadêmica em apoiar o sistema de cotas.

O programa de ações afirmativas da UFBA congrega uma série de ações que buscam, além da reserva de vagas em todos os cursos para alunos egressos de escolas públicas, pretos e pardos, índios aldeados e índios descendentes e de comunidades remanescentes dos quilombos, apoiar a permanência desses alunos, bem como sua pós-permanência.

O programa *A Cor da Bahia*² desenvolveu um trabalho significativo no acompanhamento desses alunos cotistas, encorajando-os a se engajarem em atividades de pesquisa científica, realizando o encaminhamento deles a projetos em desenvolvimento na comunidade acadêmica, bem como os orientando na importante função de preparar-se para ocupar espaços e papéis de liderança intelectual. Com esta perspectiva, projetos de permanência estão em curso na UFBA.³

Barreto (2007) argumenta que é necessário salientar as duas dimensões destes projetos: a institucional e a individual. No que concerne à dimensão institucional, ressalta a sensibilização da comunidade universitária para objetivos e realização dos projetos, bem como apoio, já que os estudantes estariam ingressando em pesquisas já em desenvolvimento nas unidades de ensino da UFBA. Quanto à dimensão individual, destaca a *performance* acadêmica dos estudantes escolhidos, bem como sua inserção em espaços de sociabilidade do contexto universitário.

A despeito da ampla bibliografia, verifica-se, no entanto, que são ainda poucos os estudos que analisam as percepções de estudantes e professores sobre o racismo, o antirracismo, bem como as identidades e fronteiras no contexto das cotas e é neste cenário que se insere este estudo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como objetivos: analisar as percepções de professores e estudantes cotistas e não-cotistas dos cursos de Direito, Medicina, Odontologia e Engenharia Elétrica sobre racismo de forma geral e na universidade; refletir sobre as características associadas aos grupos pretos e pardos, índios e brancos, cotistas e não-cotistas; analisar as percepções sobre as cotas na UFBA e outras políticas antirracistas.

A análise do discurso, como sugerido pelo seu nome, não vai lidar nem com a língua, nem com a gramática, e sim com o discurso das pessoas, isto é, seu percurso, seu movimento. Para

2 Programa de Pesquisa e Formação sobre Relações Raciais, Cultura e Identidade Negra na Bahia.

3 A Cor da Bahia realizou o projeto intitulado *O Brasil Afroatitude* em parceria com alguns órgãos do governo federal e que teve por finalidade apoiar a permanência dos estudantes negros na universidade por meio de concessão de bolsas de estudo. Além deste, foi realizado também o projeto *Tutoria* destinado a estudantes negros. Este, porém, teve início e fim antes da implementação da reserva de vagas na UFBA.

Orlandi (2005), os discursos tratam das incertezas, dos trajetos, dos rituais das palavras ditas e não-ditas. Contudo, a despeito desta imprevisibilidade e da provisoriedade em que os sujeitos estabelecem seus discursos, suas falas, há um controle na interpretação desses discursos e que é historicamente determinado. Desta forma, na análise do discurso: “Procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” (ORLANDI, 2005, p. 15).

Assim, a linguagem, na análise do discurso é o que faz a mediação entre as pessoas e sua realidade social e natural. Para tanto, na busca das regularidades no ato de produção de um discurso, o analista irá relacionar a linguagem ao seu entorno, isto é, à sua exterioridade. Desta forma, irá relacionar seus conhecimentos linguísticos aos conhecimentos das ciências sociais. Ao trabalhar com a linguística, porém, o analista não irá fechar-se nela, mas no discurso, que é o elemento sócio-histórico. Trabalhará, portanto, com a ligação entre sujeito, discurso e ideologia. Uma frase célebre, proferida pelo pai da análise do discurso Pêcheux e usada por Orlandi (2005, p. 17) em seus cursos, diz: “Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que faz sentido.” Deste modo, é no discurso que será observada esta relação da língua com a ideologia, em que a língua funciona como produção de sentidos.

A análise de discursos filia-se teoricamente à linguística, ao marxismo e à psicanálise. Do marxismo, a afirmação da não-transparência da história; da psicanálise, a não-transparência do sujeito; e da linguística, a não-transparência da língua (ORLANDI, 2001). Na análise do discurso, há três pontos que devem ser considerados: a linguagem tem ordem própria, mas não é tão autônoma; a história tem o seu real afetado pelo simbólico; e o sujeito é descentrado, pois é duplamente afetado pelo real da língua e da história, funcionando pelo inconsciente e pela ideologia (ORLANDI, 2001). Portanto, como avalia Pêcheux (1990, 2006), a análise de discurso é uma forma de reflexão sobre a linguagem. Desta forma, neste estudo, estará atenta aos entremeios e entrelinhas.

Para este estudo, foram escolhidos cursos considerados de maior prestígio na UFBA, cuja entrada de pretos e pardos nos anos anteriores à implantação do sistema de reserva de vagas era considerada baixa ou quase inexistente. Este estudo foi realizado com os estudantes cotistas e não-cotistas, para que se pudesse traçar seus perfis e compreender suas percepções sobre o racismo, antirracismo, identidades e fronteiras identitárias, partindo do global para o específico.

Os professores foram entrevistados, para que se pudesse identificar suas percepções em torno dos temas racismo, antirracismo, identidades e fronteiras, bem como suas ações, ou não, de apoio ao sistema de reserva de vagas da UFBA.

A coleta de dados foi realizada nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2008.

A primeira questão que se apresentou no planejamento das entrevistas e de quem seria entrevistado foi: Por onde começar? Concluiu-se que os próprios entrevistados poderiam indicar pessoas variadas, que obedecessem aos critérios de cotistas e não-cotistas. Mas, como saber se um estudante era cotista, já que se tratava de uma informação sigilosa? Alguns alunos afirmavam que sabiam de um ou outro, pelo fato de eles mesmos terem se identificado. Assim foram entrevistados, dentre os cotistas, os brancos, pretos, pardos, indígenas e quilombolas e, dentre os não-cotistas, os brancos, pretos e pardos.

No início desta pesquisa, constatou-se que havia uma subdivisão nos grupos dos cotistas, no que dizia respeito a sua origem escolar. Assim, foram incluídas nesta pesquisa as variações contidas neste grupo e as entrevistas envolveram cotistas da escola militar e da polícia, do CEFET e de outras escolas públicas. A escolha se deu no início da pesquisa, pois os primeiros entrevistados declararam que as vagas nos cursos de maior prestígio haviam sido preenchidas por estudantes dessas instituições de ensino. Foram também entrevistados professores, já que, durante o debate virtual ocorrido antes da implantação das cotas, um número significativo

deles posicionou-se contrário à indicação, o que se transformou numa tarefa desafiadora para os entrevistados, que recorriam a suas memórias na busca de pessoas com visões contrastantes.

Os contatos para a realização das entrevistas foi iniciado com uma informante-chave, que indicou inicialmente três pessoas. Depois foi usado o procedimento bola de neve. As pessoas entrevistadas encarregaram-se de fornecer nomes de prováveis professores e alunos, bem como seus e-mails e telefones. Os contatos eram feitos, na maioria das vezes, pela pessoa que indicava; se estes estivessem dispostos, era estabelecido o contato e marcado o encontro.

No caso dos professores, o contato inicial foi por e-mails adquiridos nos colegiados de cada curso. Cópia da mensagem encaminhada, em forma de carta convite, encontra-se no Apêndice F.

Das entrevistas marcadas apenas duas não foram realizadas: a de uma professora de Direito que, devido a suas atribuições, não compareceu ao local; e a de um aluno cotista de Engenharia Elétrica, que teve dificuldade para agendar a entrevista. À exceção desses dois casos, as pessoas demonstraram interesse e disposição para colaborar com a pesquisa.

As entrevistas duraram, em média, uma hora; a mais longa levou duas horas e meia e a mais curta, trinta e cinco minutos. Foram realizadas em uma única etapa, que foi subdividida em duas partes. A primeira, no caso dos estudantes, consistiu em traçar um perfil socioeconômico dos estudantes cotistas e não-cotistas entrevistados, por meio de um questionário (Apêndice A). No caso dos professores, na primeira parte, ou seja, no início da entrevista, foram solicitados a traçar suas trajetórias acadêmicas até a entrada na UFBA. A segunda parte constituiu-se de uma entrevista semiestruturada com os estudantes cotistas e não-cotistas (Apêndice D), bem como com os professores dos cursos selecionados (Apêndice E), cujo contato inicial foi feito por meio de uma Carta Convite (Apêndice F).

As entrevistas foram gravadas em mp3, com prévia permissão dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, foi construída uma carta de consentimento (Apêndice G), a qual foi devidamente lida assinada e acordada pelos entrevistados. As entrevistas foram transcritas na íntegra, para operacionalizar a análise do discurso.

Foi também elaborado um diário de campo, no qual foram registrados alguns aspectos, sentimentos, primeiras impressões e expressões dos entrevistados.

Foram realizadas, ao todo, 37 entrevistas, com 22 estudantes (9 não-cotistas e 13 cotistas) e 15 professores. Do curso de Direito foram entrevistados 7 estudantes e 4 professores. Em Medicina, 6 estudantes e 4 professores. Foram entrevistados 5 estudantes de Odontologia e 4 professores deste mesmo curso e, no curso de Engenharia Elétrica, foram entrevistados 4 alunos e 3 estudantes.

Nos fragmentos das entrevistas citadas nesta dissertação tanto professores quanto alunos receberam nomes fictícios. Os professores são identificados com siglas, como no exemplo hipotético: PSDB (Professora-Silvia-Direito-Branca); PFEB (Professor-Fábio-Engenharia-Branco). A primeira letra da sigla corresponde a professor, a segunda ao nome fictício, a terceira letra corresponde a um dos quatro cursos, Direito, Medicina, Odontologia e Engenharia Elétrica e a última letra corresponde à cor autodeclarada.

A primeira atividade desenvolvida após a transcrição das entrevistas foi a leitura exaustiva, para maior apropriação dos discursos; a seguir foi construído um quadro de respostas para todos os entrevistados, levando em conta os três eixos (racismo, identidades e fronteiras identitárias e antirracismo). A identificação das similaridades e divergências foi feita com estudantes e professores, destacando-se os núcleos temáticos comuns entre estes. Esta etapa foi seguida pelo refinamento da análise, procurando-se identificar as aproximações e distanciamentos entre os discursos das pessoas, aqui já tomando como base o tripé teórico sobre o qual se assenta esta pesquisa. Nesta etapa, observou-se que as entrevistas dos

estudantes indígenas, no que concerne a suas visões sobre o racismo e sobre si mesmos, diferenciavam-se substancialmente dos outros. Assim, optou-se por destacá-las.

A exposição do assunto é feita em capítulos, seções e subseções, da seguinte forma: no Capítulo 1, será abordado o racismo, identidades e antirracismo, bem como as ações afirmativas no contexto das medidas antirracismo. No Capítulo 2, trata-se das percepções de estudantes e professores da UFBA sobre o racismo no Brasil e da existência ou inexistência de racismo na Universidade. No Capítulo 3, apresentam-se as percepções de estudantes e professores sobre os grupos raciais e as características que diferenciam um estudante cotista de um estudante não-cotista. No Capítulo 4, discutem-se as cotas no contexto das políticas antirracistas, a percepção de estudantes e professores em relação ao sistema de cotas, a destinação das cotas, assim como o funcionamento do sistema de cotas na Universidade, bem como as percepções sobre as iniciativas de valorização das culturas negra e indígena. Nas Considerações Finais, sintetizam-se os principais resultados e as conclusões a que se chegou com o estudo desenvolvido.

1 RACISMO, IDENTIDADE E ANTIRRACISMO

Antes de 1950, havia no Brasil certa invisibilidade quanto à percepção da existência de racismo. Estudos promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) significaram um marco em relação às perspectivas que se abriam em torno dos estudos sobre as desigualdades e relações raciais no Brasil. Esta instituição promoveu, entre os anos de 1950 e 1953, uma série de estudos sobre as relações raciais no Brasil. Realizados por jovens cientistas sociais em São Paulo e na Bahia, estes estudos foram fundamentais, pois trouxeram à tona reflexões sobre a realidade em torno da mobilidade dos negros neste país, bem como sua integração.

Pesquisadores como Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Thales de Azevedo, René Ribeiro Costa Pinto, os estudantes Marvin Harris, Harry Hutchinson, Bem Zimmerman e os colaboradores Roger Bastide, Charles Wagley, Donald Pierson e Gilberto Freyre foram responsáveis por um dos estudos mais importantes sobre as relações raciais brasileiras. Estes estudos foram iniciados antes que a Unesco decidisse realizá-los e contou também com outros financiamentos⁴ (GUIMARÃES, 2005).

Estes estudos constataram a existência de preconceito racial no Brasil em drástica oposição às tão difundidas e creditadas idéias de Gilberto Freyre que, em sua obra *Casa Grande e Senzala*, ilustrou de maneira contundente o ideal de mestiçagem e acreditava que havia certa frouxidão nos laços entre negros e brancos que promovia uma mescla de raças. Esta mescla de raças era o sustentáculo para as relações amistosas que tanto idealizava. Esse historiador acreditava na democracia racial e sua premissa básica era a inexistência de racismo no país. Afirmava que as discriminações não eram raciais, e sim sociais (TELLES, 2003).

Ora, para tentar compreender como o racismo se estrutura na sociedade brasileira, é necessário traçar-se um breve histórico de como os projetos ideológicos de nação foram adotados pelas autoridades deste país. Suas origens datam do período da escravidão e o racismo começa a fundamentar-se como discurso baseado na suposta inferioridade dos negros após a abolição.

Até a década de 30 do século XX vigorava como viés ideológico o projeto de branqueamento. Isto é, almejava-se que a sociedade brasileira fosse se aproximando cada vez mais da tez branca e o país precisava passar por um aprimoramento racial, como pensava a elite colonial brasileira. Para tanto, foi incentivada a imigração européia e foram apresentados projetos de lei que impediam a imigração africana e oriental. O melhoramento da sociedade brasileira perpassava a idéia da gradual transformação de sua cor, isto é, seu clareamento.

4 Revista Anhembi (São Paulo), O Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia (Bahia), Columbia University (EUA), Teatro Experimental do Negro (Rio de Janeiro).

Jacoub (2008a, p. 46) apoia-se em Boaventura de Souza Santos para afirmar que o racismo teve um papel de “princípio matricial de base” no colonialismo. Como não havia um pensamento racista sistematizado, as teorias de inferioridade racial não eram acessadas pelos que defendiam a escravidão. Para Skidmore (1976⁵ apud JACCOUD, 2008, p. 47), “[...] antes do clímax da abolição da escravidão no Brasil, em 1888, a maior parte da sua elite pouca atenção dava ao problema da raça em si, bem como a relação entre as características raciais do país e seu desenvolvimento futuro [...]”. Ora, este parece ser um dado importante para o entendimento das relações étnico-raciais neste país. Talvez parecesse mais cômodo não ter este olhar atento para as questões raciais, já que a olhos nus talvez não ficasse evidente que deste cenário fossem emergir questões essenciais para o entendimento do que viria a ser o Brasil cento e poucos anos mais tarde, um país desigual, em que pretos, brancos e pardos têm, cada um, seu lugar, numa hierarquia social e de valores.

Um fato que contribuía, de acordo com Jaccoud (2008), para a tese de que não havia preconceito de raça era o fato de existir, entre as pessoas livres, descendentes de africanos. Isto talvez fornecesse evidências para se pensar em uma sociedade que talvez não fosse tão injusta. Da mesma forma, estava claro que:

[...] se a elite colonial brasileira não organizou um sistema de discriminação legal ou uma ideologia racista que justificasse as diferentes posições sociais dos grupos raciais, ela compartilhava um conjunto de estereótipos negativos em relação ao negro que amparava sua visão hierárquica da sociedade. Neste contexto, o elemento branco era dotado de uma positividade que se acentuava quanto mais próximo estivesse da cultura européia [...] (JACCOUD, 2008, p. 47).

Ao contrário do que se imaginaria, os valores associados à cor dos cidadãos não foram desconstruídos com a abolição da escravatura. Ainda vigoravam o preconceito e a discriminação racial. Em 1870, segundo Jaccoud (2008), a elite brasileira adotou uma “ideologia racial” cunhada no racismo científico, aceito entre os anos de 1880 e 1920, período em que estava em curso o processo do *status* jurídico dos negros pós-abolição da escravatura. A abolição da escravidão e a república nasceram praticamente juntas, contudo, a república, que vinha com seus ideais de igualdade e cidadania, não deu conta de promover oportunidades para a população negra recém-libertada. Jaccoud (2008, p. 48) diz ainda:

A formulação e consolidação da ideologia racista ocorrida neste período permitiu a naturalização das desigualdades raciais, que foram, assim, reafirmadas, em um novo ambiente político e jurídico. Não mais separadas pelo direito da propriedade, pela história, religião ou cultura, as raças se separariam por desigualdades naturais.

Portanto as desigualdades eram vistas, isto é, entendidas, nesse período, como intrínsecas às raças. O que acontecia no cenário sócio-político-econômico era determinado pelas posições hierarquicamente ocupadas por essa lógica do racismo científico, em que, cada vez mais, eram observados mecanismos discriminatórios de exclusão dos negros. Nessa época, estava em alta o incentivo às imigrações européias e, na assembleia constituinte, os projetos de lei tentavam impedir a imigração de indivíduos de cor preta (JACCOUD, 2008). Assim as décadas de 1920 e 1930 consolidaram o ideal de branqueamento da nação. E quanto à questão racial, Jaccoud (2008, p. 50) pondera: “As elites nacionais percebiam a questão racial de

5 SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco**: raça e nacionalidade do pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

forma cada vez mais positiva: para eles o Brasil parecia branquear-se de maneira significativa, e o problema racial se encaminhava para uma solução.”

Carvalho (2005) compreende que o discurso oficial do Brasil, desde a década de 1930, estava pautado na celebração da mestiçagem e na suposta cordialidade de convívio inter-racial.

Simultaneamente, ocorria um silenciamento sistemático sobre a desigualdade de vantagens impostas aos negros e índios.

Esta ideologia foi progressivamente dando lugar, na década de 1930, à aclamada democracia racial. Mas o que foi a ideologia da democracia racial? Em termos gerais, pode-se dizer que se tratou de um momento na história brasileira, iniciado nos anos 1940, que possuía um aspecto essencialmente cultural. Foi conhecido e disseminado através da obra de Gilberto Freyre.

Tratava-se da valorização da mestiçagem e diminuição dos efeitos negativos da escravidão; um modo pelo qual o Brasil se enxergava e gostaria de ser enxergado; um ideal de nação em que as diferenças étnicas não produziam os efeitos devastadores observados em outros países, mas, ao contrário, conviviam-se amistosamente com essas diferenças e dava-se a impressão ao mundo de tratar-se de uma nação que poderia servir de exemplo às outras que sofriam os efeitos dos conflitos gerados pelas diferenças étnico-raciais.

Guimarães (2006a, 2006b) observa que, antes desta ideologia ser reduzida a mito, antropólogos como Yvonne Maggie, Peter Fry e Lílian Schwarcz lembraram que um mito é composto de valores e possui efeitos reais na vida de cada pessoa. Contudo, reduzi-lo à ilusão seria diminuir seu potencial tanto de ideal imaginado de nação como para a inibição do preconceito. Por certo, apesar de haver um tom essencialmente cultural nesta ideologia, outros elementos pertencentes a ela devem ser observados. Como ressalta Jaccoud (2008, p. 51): “[...] tal análise, ancorada na cultura, não implica na integração do caráter irreversível da inferioridade dos negros. Mesmo na obra de Gilberto Freyre, observa-se a presença de elementos do pensamento racista prevalecente no início do século.” Ao mesmo tempo, como observa a autora citada, essa ideologia também estava fundamentada na ideologia do branqueamento, já que supunha uma miscigenação por meio da qual se chegaria ao mulato, uma versão menos preta que o negro.

Neste momento, nota-se que houve uma transformação no discurso sobre as relações raciais no Brasil, já que o debate se assentava em outras bases. O discurso racista pautado no determinismo biológico cedia lugar aos elementos culturais. A nação era percebida e se percebia como uma nação miscigenada, fator que, por si só, traduzia a idéia de nação integrada, de um povo que, mesmo heterogêneo, dava idéia de que vivia em comunhão.

Guimarães (2001) argumenta que as ciências sociais dos anos de 1950 a 1960 ficaram reduzidas às cruciais questões relacionadas à existência ou não da discriminação no Brasil e se esta envolvia a problemática racial ou social. Durante duas décadas (1940-1960) observou-se o empobrecimento de uma herança intelectual ideológica, abalada pelo conflito sobre uma democracia social ou sua negação. A ideologia, antes creditada, ficou reduzida a mito.

Em 1970, não era percebida a intenção do governo brasileiro de tomar quaisquer medidas legislativas que assegurassem a igualdade racial no Brasil. Não havia uma questão racial a ser tratada; a democracia racial era uma crença fortemente acreditada. Este debate só foi retomado mais tarde, quando da redemocratização do país, porém associado à justiça social. Isto é, na agenda do desenvolvimento, o debate enfocava apenas esta desigualdade produzida pela distribuição de renda. Deste modo, no entendimento de Jaccoud (2008, p. 53), a democracia racial permaneceu como ideal incontestável até a década de 1980 “[...] não mais como explicação do retardo brasileiro em termos de desenvolvimento ou como fator de consolidação da nação, mas como consequência de sua construção incompleta”. Esta incompletude, para a autora, retrata um olhar da nação para as suas desigualdades, pautado na explicação da pobreza, que traz como elemento principal os acúmulos negativos históricos experimentados pela população negra.

Desde as décadas de 1970 e 1980 não só o movimento negro chamava atenção para as desigualdades raciais entre negros e brancos, que eram gritantes, como alguns pesquisadores, interessados em perceber as complexas questões de mobilidades sociais no Brasil, iniciaram a análise desta situação. Estes estudos foram inaugurados por Hasenbalg em 1979 e, portanto, desde este período, algumas tendências têm sido verificadas no que concerne à população negra do Brasil. Não muito animadoras, de fato, são estas tendências, mas retratam em que patamar a história social brasileira vem se fundamentado desde o início da história deste país. Estas evidências de desigualdades não se justificam quando se leva em conta o processo histórico brasileiro, no que diz respeito às relações raciais, mesmo atentando para o fato de que a população negra vem passando por inúmeras carências desde o período da escravidão. Contudo os mecanismos de discriminação criados durante todos esses anos funcionaram tão bem que, mesmo o Brasil tendo passado por mudanças significativas nas áreas social, política e econômica, essas mudanças não resultaram, para a população negra, em qualquer alteração nos números das desigualdades.

Examinando as desigualdades raciais no país entre as décadas de 1940 e 1990, conclui-se que a posição relativa dos negros e brancos na hierarquia social não foi substancialmente alterada com o processo de crescimento e modernização econômica. A industrialização não eliminou a raça como fator organizador das relações sociais e oportunidades econômicas, nem reverteu a subordinação social das minorias raciais. Pode-se observar, inclusive, a piora da posição relativa dos negros nas posições superiores da estrutura de ocupações, derivada, em grande parte, da crescente desigualdade de acesso de brancos e negros no ensino superior. (JACCOUD, 2008, p. 54).

Algumas pesquisas de opinião pública têm sido realizadas nos últimos quinze anos sobre as percepções da sociedade brasileira em relação ao racismo e apontam para sua existência no Brasil. Do mesmo modo, pesquisas sociológicas desenvolvidas por um ramo da sociologia apontam para as desigualdades entre brancos e negros e as políticas públicas desenvolvidas com o intuito de diminuir estas desigualdades, creditando-as a um mecanismo de práticas racistas existentes no país.

Para Guimarães (2005, p. 214):

O racismo origina-se da elaboração e da expansão de uma doutrina que justificava a desigualdade entre os seres humanos (seja em situação de cativo ou de conquista), não pela força ou pelo poder dos conquistadores (justificativa política que acompanhou todas as conquistas anteriores), mas pela desigualdade imanente entre as raças humanas (inferioridade intelectual, moral, cultural e psíquica dos conquistados ou escravizados).

Em 1995 o Instituto de Pesquisa Data Folha realizou uma grande pesquisa de opinião pública intitulada “Racismo Cordial”, que visava perceber a opinião pública brasileira sobre o racismo. Nesta pesquisa, os entrevistados teriam que informar se concordavam ou discordavam, total ou parcialmente, das afirmativas apresentadas nas 12 frases escolhidas. Estas frases abordavam de maneira geral questões relacionadas à mistura racial, aos casamentos inter-raciais, negros na política, no ambiente de trabalho, declarações preconceituosas, declarações antirracistas dentre outras. Um dos resultados apontados era que 89% dos brasileiros consideravam a existência do preconceito de cor no Brasil contra os negros, mas somente 10% admitiam ter um pouco de preconceito; 87% dos entrevistados, de forma indireta, revelavam preconceito. Naquele momento, a percepção da sociedade brasileira divergia da situação anterior quanto à sua realidade racista. É interessante notar nessa pesquisa que, apesar da grande maioria identificar a existência do racismo, a atribuição de

racista era dirigida ao outro. Apesar de admitir e de perceber o racismo na sociedade, os entrevistados isentavam-se deste quadro.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) realizou, em 2001, uma pesquisa de dois anos de duração, sobre as consequências, determinantes e impactos socioeconômicos da desigualdade racial, de modo a contribuir com seu diagnóstico. Neste sentido, esta pesquisa buscou analisar e descrever a evolução das desigualdades entre negros e brancos, presentes nos indicadores socioeconômicos das condições de vida dessas duas populações. Esta pesquisa revelou que há uma sobre-representação da comunidade negra, quando observada a composição da população pobre e indigente dos pais (HENRIQUES, 2001). Contudo, como observa esse autor, não se trata de um país pobre, pois recursos há; trata-se de um país injusto.

Os indicadores que dizem respeito à educação desempenham um dos papéis fundamentais para a explicação da desigualdade entre negros e brancos, fornecendo indicadores estratégicos para o entendimento dos possíveis elementos capazes de reduzir as desigualdades, todavia não foi considerado o elemento mais incômodo da discriminação observada neste país. O que mais inquietou os pesquisadores foi o fato desta discriminação ser mantida a tão longo prazo. Apesar do aumento observado no índice de escolaridade das populações negra e branca, a diferença entre os dois grupos, no tocante aos anos de escolaridade, permanece. Isto é, a escolaridade cresce, mas o padrão de discriminação mantém-se (HENRIQUES, 2001). Em 2008, o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (PAIXÃO; CARVANO, 2008) apontou indicadores de desigualdades no sistema de ensino, mercado de trabalho, mortalidade da população, acesso ao poder institucional, acesso às políticas públicas e às condições materiais de vida. Identificou-se que a população negra encontrava-se em situação de desvantagem quando comparada à população branca do país. Estes prejuízos, materializados em indicadores por estes relatórios, são atribuídos ao preconceito racial, discriminação racial e racismo.

Em 2008, o Instituto de Pesquisa da data Folha repetiu a pesquisa realizada em 1995 e, em termos de percepção geral do racismo neste país, a situação não mudou tanto, já que 91% das pessoas entrevistadas acreditam que os brancos no Brasil possuem preconceito de cor. Os percentuais que mudaram em relação à pesquisa anterior estão relacionados à diminuição do preconceito assumido. Na pesquisa anterior, 11% das pessoas admitiam que tinham preconceito; na atual, este índice caiu para 3%.

1.1 IDENTIDADES E FRONTEIRAS

A cor, no Brasil, é, segundo Guimarães (1999), primitivamente uma construção “racialista”, que se estrutura em torno de uma ideologia bastante peculiar. Segundo tal ideologia, os mestiços de diferentes raças tendem, por meio de um processo de reversão, a concentrar-se em torno das características de algumas raças fundamentais. Este conceito de reversão, como bem exemplifica o autor, baseia-se na miscigenação como meio de alcançar, aos poucos, as características de raças fundamentais ou de uma raça superior, no caso a branca, eliminando, assim, os traços da raça negra. Alcançar o fenótipo branco era um “objetivo remoto”. Deste modo, os mestiços revertiam para uma das raças cruzadas. Essa ideologia vigorava no Brasil

nos finais de 1800. No censo de 1872 existiam, no Brasil, os seguintes grupos de cor⁶: pardo, negro, caboclo e branco.

Guimarães (1999) ressalta que, de acordo com a ideologia da reversão, o pardo não se encaixava nesta lei por tratar-se de uma categoria residual, um grupo à parte, por carregar um tom de pele particular.

Mas, com o declínio do prestígio das teorias racialistas no Brasil, a partir dos anos 40, desapareceram – ao menos no plano do discurso e da consciência – os apelos a teorias raciais na definição da cor, tal como a teoria que explicava, pela reversão, a fixação de caracteres somáticos, fenotípicos e de caráter. Os grupos de cor passam a ser, doravante, pensados em termos de senso comum, conformando apenas características fenotípicas, sustentadas numa ideologia de espontaneidade e obviedade de nossas percepções cromáticas e físicas. (GUIMARAES, 1999, p. 103).

O autor citado aborda pontos importantes para o entendimento de como se deu o processo de identificação da cor no Brasil, situando a moderna antropologia social nesta área de estudo. Esta, ao entrar na seara da denominação de cor, procura afastar-se dos extremos de aceitar ideologias “racialistas” para a categorização das cores, bem como do senso comum de associar a cor diretamente ao fator de pigmentação da pele. Ao invés disso, a cor vem acompanhada de elementos considerados importantes pela antropologia, que extrapolam a simples tonalidade da pele. Constitui-se em um conjunto de traços fenotípicos que, agregados, melhor definem a cor de uma pessoa.

O estudo sistemático dos elementos constituintes da cor foi realizado por Donald Pierson, na cidade de Salvador, nos anos 1930 e enumerou, de forma hierárquica, pelo grau de importância, as características físicas responsáveis por determinar que um indivíduo é de uma cor e não de outra. São as seguintes as características que definiam, na época, a cor de uma determinada pessoa: cor de pele, tipo de cabelo, formato do nariz e formato dos lábios. Esses estudos foram, em 1963, ratificados por Harris e Kottak (GUIMARÃES, 1999). Obviamente, essas características foram mais tarde ampliadas, com os estudos das relações raciais, e começaram a fazer parte do conjunto de fatores que estariam associados e determinariam a cor do indivíduo, bem como as estratificações socioeconômicas de poder e de prestígio social.

Os estudos de Donald Pierson foram divisores de águas no entendimento das relações étnicas e raciais no Brasil. A forma pela qual caracterizava racialmente o Brasil encaixava-se no paradigma da democracia racial, já, que segundo ele, os grupos de cor associavam-se a grupos de classe e seriam abertos. Ora, isto implicava que a crença das Ciências Sociais, nos anos que vigoraram esses estudos, isto é, anos 40, 50 e 60 era que, mais importante do que a cor da pessoa, era o seu desempenho. Já que esses grupos de cor, não eram fechados, havia, portanto, a possibilidade de certa mobilidade social. Estes paradigmas que vigoraram até os anos 60, foram rebatidos na nova fase pós-Pierson (GUIMARÃES, 1999).

6 De acordo com o autor, seguindo a ideologia da reversão, os grupos de cor se constituem dos membros da raça pura somados aos fenótipos da raça em reversão.

Como se compõe a população brasileira com relação a sua cor? Como se deu a história da demografia de cor neste país? Desde o primeiro censo “com boa cobertura”⁷, em 1890, o qual abrangeu boa parte da população brasileira, a população vem mudando de cor. Como se justifica esse fato? São algumas e coerentes as explicações para o entendimento de mudança de cor no Brasil, desde esse período.

Soares (2008b) traça um panorama sobre a situação demográfica da cor, desde os primeiros censos realizados no Brasil até o presente, e tenta explicar o enegrecimento do Brasil, pós 1940 e, particularmente, depois de 2000. Esta situação é oscilante, contudo justificável.

No ano de 1890, o censo identificava a maioria da população brasileira, isto é 56%, como negra. Nessa época, houve uma massiva imigração forçada de africanos para o Brasil. Já em 1940, a porcentagem da população negra diminuiu para 35,8%, o que se deveu ao fato de que, durante o período que compreendeu 1890 a 1930, estavam em vigor no Brasil as leis que incentivavam a imigração. Portanto, nesse período, entraram no Brasil aproximadamente três milhões de imigrantes brancos. Em 1960, 38% da população brasileira era constituída de negros. Em 1980, este número aumentou para 44%. No ano de 2002, o número de pessoas que se declararam como pretas ou pardas subiu para 46%. Todavia, verificou-se um visível aumento do número de pessoas que se identificavam como negras a partir do ano 2000.

Estima-se que essa porcentagem continua em ascensão (SOARES, 2008b).

Infelizmente, a análise desses dados não compreendeu dois importantes grupos, os indígenas e os amarelos (a população japonesa). A justificativa dada, porém, foi de que os dois grandes grupos “protagonistas da novela racial brasileira” são constituídos de negros e brancos e, portanto, o foco recairia sobre esses dois grupos (SOARES, 2008b).

A construção da própria identidade racial, como ressalta Soares (2008a, p. 107), não é invariável ao longo do tempo e pode refletir vários aspectos:

[...] a identificação racial não é mera consequência da cor no nosso país. É uma construção social para qual contribui o lugar que as pessoas ocupam na sociedade e, também, como as próprias pessoas se vêem. Nada garante que esse modo de construir sua própria identidade seja constante ao longo do tempo. Para os indivíduos, pode depender de mudanças nas suas visões de mundo, ideologia, ou até refletir experiências particulares que os afetaram. Do ponto de vista da sociedade, pode refletir mudanças em como cada identidade racial é construída.

Em suas análises, o autor argumenta que o movimento de a nação brasileira perceber-se cada vez mais negra é bastante nítido e de explicação simples. Em algum momento, entre os anos de 1996 e 2001, alterou-se o modo como as pessoas se percebiam. Muitas deixaram de ter vergonha de se identificarem como negras, pois sua legitimação social não mais passava pelo seu processo de branqueamento. Grande parte desta mudança, como acredita Soares (2008a), deve-se às influências do movimento negro, que vem encontrando cada vez mais espaço no debate político e, através de sua pauta de reivindicações e movimentos de fortalecimento da identidade negra, influenciou e vem influenciando pessoas, comunidades, instituições, governos e, portanto, legitimando-se como movimento e fazendo valer a sua agenda. Portanto, para o autor, a questão da mudança da demografia de cor verificada no país não passou por um

7 Houve um censo anterior a este em 1872, porém não teve ampla cobertura.

surgimento inesperado de pessoas de peles pretas ou pardas, mas de seus próprios reconhecimentos como tais.

Os conceitos de grupos étnicos e etnicidades passaram por diversas definições ao longo dos tempos, e tem sido considerado por alguns como os mais difíceis do campo das ciências sociais, pois vêm se adequando ou sendo inadequados para retratar alguns grupos sociais. Tratam, por vezes, de identificar as similaridades e diferenças entre grupos, tentando isolá-las para, assim, melhor detectar o que seria um grupo étnico, uma unidade cultural. Diferentes autores utilizam-se de critérios similares para isolar a célula denominada grupo étnico. Poutignat (1998, p. 141), por exemplo, admite:

Há de convir, com Barth, que a etnicidade é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores. Esta definição mínima é suficiente para circunscrever o campo de pesquisa designado pelo conceito da etnicidade: aquele do estudo de processos variáveis e nunca terminados pelos quais os autores identificam-se e são identificados pelos outros na base de dicotomizações Nós/Eles, estabelecidas a partir de traços culturais que se supõem derivados de uma origem comum e realçados nas interações raciais.

Deste modo, a identidade étnica é construída através dos atos significativos de outros grupos e através da categorização por parte dos não-membros e da identificação por parte daqueles que dizem inserir-se em um grupo étnico particular. É, portanto, fruto de um processo dinâmico e, como tal, pode elaborar-se e reelaborar-se a todo momento.

O conceito de fronteiras étnicas ou *ethnic boundaries* elaborado por Barth é fundamental para o entendimento de como se dão os processos de etnicidade. Pressupõe, em sua essência, que pertencer a um determinado grupo vai depender de uma linha imaginária colocada entre os que a ele pertencem e os que não pertencem e da identificação desses membros acerca dos elementos socioculturais que os distanciam. Sugere uma alteridade e distinção entre a linha imaginária da fronteira que separa o *nós* do *eles*. O que será fundamental, para esse ator, não é o conteúdo interno, inerente a cada grupo, mas a própria fronteira. Sobre essas fronteiras, diz Poutignat (1998, p.153):

A elucidação dos fenômenos da etnicidade passa assim pela análise gerativa das condições de estabelecimento, manutenção, transformação das fronteiras entre os grupos. Na concepção barthiana, a manutenção das fronteiras étnicas necessita da organização das trocas entre os grupos e da ativação de uma série de proscricções e de prescrições regendo suas interações.

Hall (2005) concebe que as identidades modernas estão sendo “descentradas”. Trata-se, segundo o autor, de um conceito muito recente na sociologia contemporânea e que, por conta disso, ainda está em desenvolvimento. O argumento que fundamenta esta hipótese é de que, no final do século XX, ocorreram mudanças estruturais nas sociedades que foram responsáveis pela fragmentação das paisagens culturais que anteriormente serviam de bases sólidas para a localização dos indivíduos como classe, gênero, nacionalidade, etnia e sexualidade. Deste modo, estas transformações não só se davam em relação a estas paisagens culturais, como também em relação às identidades pessoais do indivíduo que, anteriormente,

via a si próprio como sujeito integrado. Esta percepção de mudança implica na perda do sentido de si próprio e gera um sentido de “descentração” do sujeito.

Conforme o autor, há três tipos de concepção de identidade. A primeira refere-se ao sujeito do iluminismo. Nesta concepção, há um sujeito centrado, guiado pela razão, consciência e ações, que já nasce com um núcleo identitário o qual se desenvolve, mas permanece essencialmente o mesmo durante toda a sua vida. A segunda concepção diz respeito ao sujeito sociológico cujo núcleo interior não era considerado autônomo, como na concepção precedente, mas construído das interações que se davam com outros sujeitos importantes. A identidade, portanto, era formada nessas interações que dialogavam continuamente com outros mundos culturais. A terceira concepção de identidade é a do sujeito pós-moderno que, anteriormente, possuía uma identidade estável e está se fragmentando com a composição de múltiplas identidades que sofrem interferências das identidades externas que entram em colapso, resultando num autoprocesso de identificação mais variável e provisório. Este é o sujeito pós-moderno, que não possui uma identidade fixa, essencial, mas assume diferentes identidades, em diferentes momentos, e constrói-se através das contínuas transformações que ocorrem na forma como é interpelado por esta variedade de sistemas culturais que compõem o ambiente em que vive.

Os estudos sobre fronteiras identitárias, para Lamont e Molnar (2002), têm como temas emergentes a procura pelo entendimento dos recursos simbólicos, os quais envolveriam as distinções conceituais, estratégias interpretativas e tradições culturais para criar, manter, contestar ou até dissolver as diferenças sociais institucionalizadas. De acordo com essas autoras, para melhor compreensão deste processo é necessário fazer uma distinção entre as fronteiras simbólicas e as fronteiras sociais. A análise das fronteiras simbólicas permite perceber-se as dimensões dinâmicas das relações sociais, já que os grupos competem na institucionalização, difusão e produção de sistemas alternativos e princípios classificatórios. As fronteiras simbólicas separam as pessoas em grupos e geram sentimento de similaridade e pertencimento de grupo. Representam um meio pelo qual as pessoas adquirem *status* e monopolizam os recursos. As fronteiras sociais caracterizam-se por serem formas objetivas das diferenças sociais que se manifestam no acesso e distribuição desigual dos recursos e oportunidades. Ambas, na visão destas autoras, devem ser vistas como reais; a primeira, por existir em níveis de intersubjetividade e a segunda, por se manifestar através do agrupamento de indivíduos.

As autoras reconhecem que avançaram em relação aos estudos sobre fronteiras identitárias, ao aprofundarem o entendimento das fronteiras simbólicas que, geralmente, são usadas para reforçar, manter e normalizar as fronteiras sociais, por meio de marcadores

culturais; são também usadas para contestar e reestruturar o sentido desta última. Neste sentido, afirmam que há diferenças transculturais na forma pela qual as fronteiras simbólicas estão conectadas às fronteiras sociais, as quais, segundo as autoras, podem até se tornar menos destacadas que as fronteiras simbólicas. A interação entre as fronteiras simbólicas e sociais é só uma das estratégias que podem ser usadas para enfocar as preocupações analíticas presentes em um estudo tão vasto.

1.2 AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO DAS MEDIDAS ANTIRRACISMO

A expressão ações afirmativas foi usada pela primeira vez pelo presidente John Kennedy, em 1961, em decreto governamental, como uma forma compensatória de reparar os danos sofridos no passado pela população negra americana.

Para Silva (2003), as ações afirmativas são essenciais para o fomento da igualdade e não se restringem aos Estados Unidos, país fundador de tal política, nem só às pessoas negras. Há experiência de políticas de ações afirmativas em diversos países, como Índia, Malásia, Israel, entre outros. Nestes e em outros países, as cotas são direcionadas às pessoas de castas. No caso de pessoas negras, as ações afirmativas agem para combater o racismo e suas implicações psicológicas nas vidas daqueles que convivem com esta experiência. Para a autora, outra meta importante é proporcionar uma mudança de ordem cultural e de convivência entre os sujeitos das ações afirmativas e os outros, para que as estruturas de desigualdades se desconstruam. Já Fry (2005) acredita que, por mais bem-intencionadas que sejam as políticas de ação afirmativas, terão sempre como consequência o mito das raças, já que exigem dos sujeitos aos quais se destinam uma identidade baseada na raça. É nesta crença que se baseiam as sociedades da África do Sul, Zimbábue e Estados Unidos.

No Brasil, muitos foram os discursos que antecederam a implementação das ações afirmativas. Ainda durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em julho 1996, o Ministério da Justiça convocou intelectuais brasileiros e americanos, bem como ativistas e lideranças, para discutirem ações afirmativas e multiculturalismo. Nessa ocasião, os participantes tinham a impressão de que tal convocatória teria sido realizada para dar ao movimento negro (este bem articulado, não só regional como nacional e internacionalmente), uma falsa impressão de inclusão; enfim, tratava-se de um sofisma político. Assim também pensava Thomas Skidmore, brasilianista presente na reunião, o qual afirmou que faltava aos grupos dominantes brasileiros a sensação de culpa pela exclusão negra, diferentemente dos grupos americanos, que por este motivo adotaram políticas de ação afirmativa. Já havia, nesses debates iniciais, os que se posicionavam em favor da adoção de tais políticas e os que eram contra. Os argumentos contrários seguiam dois eixos; o primeiro dizia que, sendo a população brasileira uma população predominantemente negra, teria que ser adotadas medidas universalistas; já o segundo eixo externava a possível dificuldade em saber quais eram os negros, já que se tratava de uma população mestiça, cujas fronteiras étnicas não estavam bem demarcadas (GUIMARÃES, 2005).

No entendimento desse autor, o tumulto gerado pela oposição às cotas advém da confusão entre os conceitos de raça e etnia característica de alguns intelectuais que se opõem ao sistema de cotas. Eles chamam a atenção para o perigo de uma racialização, como tem ocorrido em

outros países, resultando em guerras e genocídio, ou argumentam que o sistema de cotas fere o projeto de uma nação mestiça e democrática. Guimarães (2005) avalia que o movimento negro reforça esta confusão desde 1970, já que suas reivindicações abordam suplantações de desigualdades, preconceitos e discriminações e, para tanto, sua organização se dá em torno de uma formação identitária étnica. Na tentativa de compreender esses conceitos, o autor diz que raça refere-se às identidades sociais, classificação de indivíduos em coletivos com base no fenótipo; etnia são as identidades sociais construídas a partir de um sentimento de pertença a um grupo que comunga de uma cultura ou origem.

Guimarães (2005) apresenta algumas possibilidades de como o estado brasileiro poderia se pronunciar diante de tais reivindicações. A primeira delas seria a adoção de medidas que seguem o critério universalista republicano, rejeitando peremptoriamente, as demandas do movimento negro e ampliando a política social do estado. A segunda possibilidade seria incorporar as demandas fundamentadas em princípios multiculturalistas, segundo os quais a nação passaria por uma redefinição de sua identidade: de mestiça a multiculturalista. Contudo o autor percebe que essa possibilidade geraria uma rápida polarização política, o que, a depender da força do contendor, teria ou não sucesso. Acredita também que, possivelmente, nenhuma dessas posturas alcançasse os melhores resultados no que respeita ao atendimento às demandas. A posição universal, porque seria superficial e não atenderia às demandas específicas, tampouco uma posição ancorada nos liames étnicos. O autor posiciona-se em favor da adoção de políticas que tenham cunho racial, pois, desta forma, o estado beneficiaria pessoas que foram prejudicadas em suas vidas pelo fator raça.

A França foi o país que exportou o ideal de raça para a formação nacional. De acordo com esse fundamento, seriam colocados no mesmo caldeirão os povos indígenas, os africanos e os europeus que constituiriam o povo único brasileiro. Contudo, nos censos realizados no Brasil, a categoria raça manteve-se subdividida em cores, bem como nas estatísticas oficiais. É sabido que tanto classe quanto raça afeta o índice de pobreza, desenvolvimento e desemprego. Deste modo, os intelectuais cujos estudos se inserem nesta temática questionam o fato de as políticas públicas usarem raça como fundamento (GUIMARÃES, 2008). Ou seja, é plausível o uso da categoria raça para elaboração de políticas públicas? Ou, a partir deste uso se estaria reafirmando a existência de diferentes raças, o que daria substrato ao termo biológico de raça e, conseqüentemente, faria alusão à existência de raças superiores e inferiores?

Feres Junior (2008) discute, do ponto de vista sociológico, a legitimidade do uso da categoria raça nas políticas públicas. Inicialmente, recorre à definição de legitimidade. O que é ser legítimo? De acordo com a Sociologia, a definição desta palavra parte de uma avaliação empírica sobre quais são os valores e práticas considerados corretos e lícitos por uma determinada pessoa ou grupo ao qual pertence. Portanto, partindo desta definição, o uso de raça pode ou não ser verdadeiro, a depender de quais sejam os critérios de um grupo ou de uma sociedade em relação ao que é ser legítimo.

As conquistas amealhadas pelos trabalhadores desde a era Vargas serviram e vêm servindo de modelos para diversas outras lutas. A política de compromissos de classes, por exemplo, foi uma das que buscava responder às demandas das classes populares. Incluídas neste bojo estavam as demandas dos movimentos negros. Segundo Guimarães (2008) a *democracia racial* sintetizava tal compromisso, caracterizado pelos eixos simbólico e material. O material expressava a incorporação da população urbana ao mercado de trabalho, transformando pretos e pardos em classe operária, condição assegurada por duas leis: a Lei de Amparo ao Trabalhador Brasileiro Nato, de 1931, que garantia a presença de dois terços de brasileiros no quadro do operariado; e a Lei Afonso Arinos, de 1951, que declarava contravenção penal o preconceito racial. O viés simbólico desse compromisso ficava por conta do ideal modernista de uma nação mestiça. Deste modo, sob o manto de uma cultura maior, que era a cultura mestiça ou miscigenada, as manifestações, cultura e arte do negro foram intituladas de *cultura afro*.

Em 1964, o Golpe Militar manteve no país o compromisso em seus dois eixos, porém retirou a vertente política. Desta forma, a vida sindical e a associação aos partidos foram totalmente reprimidas. Nesse momento, a democracia racial e a própria democracia deixou de existir enquanto compromisso político (GUIMARÃES, 2005).

Em 1985, de volta à democracia, o Estado tenta dialogar com movimentos sociais por meio dos partidos políticos. A constituição de 1988, regulamentada no ano seguinte, instituiu o racismo como crime (Lei 7.716). Nesse mesmo ano foi criada a Fundação Palmares e seis anos depois Zumbi foi decretado herói nacional. Nesse mesmo período, o movimento negro tomou outros contornos, passou a ser autônomo em vários âmbitos, multiplicando-se em dezenas de Organizações Não Governamentais. De acordo com Guimarães (2005, p. 5), o movimento negro, no formato de ONGs, fusiona posicionamentos que, anteriormente, seriam opostos: “[...] a busca de maior integração e participação na vida nacional, e a construção de um sentimento étnico baseado na consciência racial.”

Consoante relato do autor citado, na era Collor, o governo brasileiro assumiu um discurso mais liberal e tentou reestruturar seus aparelhos, desvinculando do estado o conflito político de redistribuição de riquezas. Assim, deslocou a gestão econômica da gestão social e quem passou a assumir esta fatia das questões sociais foram as ONGs, que, conseqüentemente, saíram bastante fortalecidas. Neste conjunto de ONGs estavam as negras, que avançaram consideravelmente no que diz respeito à educação, direitos humanos, saúde, lazer e advocacia. Ora, o governo Collor não só passou adiante as responsabilidades das gestões sociais, a gestão da política identitária brasileira, que era gerida pelos Ministérios da Educação e Cultura, como também tirou da pauta desses últimos essas questões, deixando-as a cargo das organizações não governamentais. O estado passou então a assumir uma postura multiculturalista (GUIMARÃES, 2005).

Na avaliação desse autor, o governo Lula foi o que mais atendeu às reivindicações sociais, tentando incorporá-las aos quadros do governo. Desde então a comunicação com as ONGs tem sido mais fluida, porém o quadro econômico não está associado às demandas populares. O Estado organiza-se num quadro em que dá atenção às múltiplas identidades, oferecendo condições para que essas se harmonizem pautadas no direito à cidadania. O movimento negro, com o golpe de 64, percebeu que a democracia racial era uma farsa e suas queixas, a partir daquele momento, foram pautadas na linguagem étnica que se compunha da identidade afro-brasileira e das influências de movimentos negros internacionais como o afrocentrismo, negritude e pan-africanismo.

Antes da primeira intervenção governamental em Brasília, em 1996, a sociedade brasileira já se mostrava favorável às cotas. Essa foi a conclusão a que chegou o Instituto de Pesquisas Data Folha, quando de uma pesquisa sobre racismo, realizada em 1995, no governo FHC. Nesse momento, segundo Guimarães (2005), houve um movimento iniciado em relação às ações afirmativas, pois já havia condições materiais e estruturais para que a política de cotas nas universidades fosse adotada. Desse modo, quando o governo se deparou com a necessidade de avançar suas políticas no sentido de pensar e implantar políticas de ação afirmativa pós-declaração de Durban 2001, já havia uma base discursiva que justificaria a sua adoção.

A demanda dos movimentos negros por ações afirmativas ganhou legitimidade em fóruns internacionais, para só depois atingir o Brasil. Foi um movimento que ocorreu de fora para dentro. Guimarães (2005) argumenta que foi uma derrota da diplomacia brasileira em tentar convencer a comunidade internacional de que não havia questão racial que pudesse ser tratada de acordo com o modelo multiétnico. O descrédito da democracia racial forçou o governo a adotar a doutrina multiculturalista como medida provisória. A forma pela qual as cotas foram tão rapidamente adotadas pode ser explicada através da configuração favorável do governo para adquirir uma credibilidade externa, aliada à autonomia que gozavam as universidades. A iniciativa, na maioria das universidades, partiu das reitorias em conjunto com movimentos

sindicais. Contudo, o que fez com que as cotas atingissem uma legitimidade, foi o fato de estarem voltadas para a população de menor renda (GUIMARÃES, 2005).

No Brasil, os debates sobre as ações afirmativas começaram a tomar corpo através das propostas apresentadas pelo governo brasileiro na III Conferência Mundial sobre o Racismo em Durban⁸, 2001. A declaração de Durban e o Plano de Ação lembram outros eventos internacionais, cujos objetivos também abordavam a discussão sobre racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata no âmbito universal. Esses debates se deram previamente na Declaração de Viena, e o programa de Ação adotado pela conferência Mundial de Direitos Humanos, em junho de 1993, exigiam a rápida eliminação dos atos que intituam a conferência. O mesmo ocorreu nas duas primeiras conferências sobre o tema, realizadas em 1978 e 1983, em Genebra. Contudo, foi observado com preocupação que, apesar de três décadas de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas, os objetivos das conferências anteriores não foram atingidos. Assim, a III Conferência estabelecia-se como um novo momento, em que deveria ser firmado um compromisso político para a eliminação desses atos.

Nessa mesma ocasião, a Declaração fez menção à importância desses eventos para considerar as inestimáveis contribuições dos povos indígenas, no que concerne ao desenvolvimento político, econômico, sociocultural e espiritual das regiões às quais pertencem, bem como aos enfrentamentos de discriminação racial e racismo que este grupo tem vivenciado. A Declaração afirma que tanto a discriminação racial, quanto o racismo e a xenofobia negam por completo os propósitos da Carta das Nações Unidas. Desta forma, percebe como de fundamental importância para o cumprimento de tais questões o desenvolvimento um esforço universal para a implantação das emendas geradas na Conferência. Reconhece que todos os indivíduos e povos devem participar equitativamente na formação das sociedades justas, democráticas e inclusivas e, desta forma, contribuir para um mundo sem racismo (DURBAN+5, 2005).

De acordo com a Declaração de Durban, o racismo, a discriminação racial e a xenofobia ferem os direitos humanos, constituindo-se em grande obstáculo para que os indivíduos gozem desses direitos, bem como negam a verdade de que todos os seres humanos sejam livres e iguais em dignidade e direito além de se tornarem obstáculos para que os indivíduos possam viver pacificamente uns com os outros, sendo umas das principais causas de conflitos internos e internacionais. Dentre as medidas citadas, devem figurar aquelas que proponham uma representação mais adequada nas instituições de ensino, nos partidos, nos parlamentos, nos espaços de poder. Deste modo, a sociedade civil, assim como os órgãos regionais e as organizações não-governamentais, desempenha papel fundamental na luta contra o racismo (DURBAN+5, 2005).

Logo, a erradicação dessas formas de discriminação torna-se prioridade para a comunidade internacional. É por isto que a Conferência é vista como uma oportunidade singular para que as nações identifiquem e avaliem as dimensões desses males e, ao adotarem medidas inovadoras e efetivas, que devem funcionar local, estadual e nacionalmente, instrumentalizem-se para a eliminação do racismo.

Durante a Conferência, reconheceu-se que a escravidão, e principalmente o tráfico de escravos no transatlântico, além de terem sido crimes bárbaros contra a humanidade, foram as maiores manifestações de racismo já existentes. A Declaração percebe que tanto os povos africanos quanto os afro-descendentes, os povos asiáticos e os indígenas foram vítimas da

8 III Conferência Mundial contra o racismo: a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância, realizada no período de 30 de agosto a 7 de setembro em 2001 em Durban, África do Sul (UNITED NATIONS, 2001). A agenda internacional geralmente dá as diretrizes que devem guiar os Estados no que concerne aos direitos humanos (DURBAN+5, 2005).

colonização e até hoje sofrem suas consequências. Do mesmo modo, enfatiza que a pobreza, o subdesenvolvimento, a marginalização, a exclusão social e as disparidades econômicas, os indicadores de educação, emprego, saúde, moradia, mortalidade infantil, expectativa de vida, expressam uma grande desvantagem para muitos povos estão intimamente associadas ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, contribuindo para a persistência dessas práticas e, desta forma, gerando maior pobreza.

A Declaração de Durban reconhece o fato de que, em muitas partes do mundo, os povos africanos e os afro-descendentes enfrentam barreiras de acesso às instituições públicas e privadas e que os governos democráticos e responsáveis não deveriam deixar passar impunes atitudes racistas, já que enfraquecem a democracia do Estado de direito e incentivam a reincidência dessas atitudes. Essa Declaração incita os Estados a se comprometerem com o plano de ação da conferência, elaborando planos e formulando políticas junto às ONGs que já trabalham neste sentido para que trabalhem em prol da eliminação do racismo. Isto porque os líderes políticos, bem como os partidos, desempenham papel fundamental no combate às ações racistas e discriminatórias.

Portanto, ao participar desta Conferência, o Brasil, talvez mesmo sem muita vontade política, estava traçando um caminho mais democrático para a sua história. O governo brasileiro estava, nessa conferência, assumindo o compromisso de adotar políticas de ação afirmativa como uma forma de lidar com as desigualdades. Talvez, como afirma Guimarães (2008), este compromisso tenha sido uma manobra política para aliviar as pressões internacionais às quais o Brasil estava sendo submetido. Todavia, o que inicialmente se mostrava como manobra acabou por alavancar um processo que rapidamente se alastrou por todo o país. A partir deste momento estava se inserindo em muitas universidades públicas brasileiras o sistema de cotas raciais. Este sistema estipulava uma média de 20% a 40% das vagas, em todos os cursos universitários, para alunos advindos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas.

Deste modo, como avalia Guimarães (2008), não só a conferência de Durban, como também campanhas no Brasil direcionadas à população negra, como as desenvolvidas pelo Ministério da Saúde, que são focadas em doenças prevalentes nesta população, fizeram ressurgir a discussão sobre o significado da raça.

Neste capítulo foi mostrado como os estudos de importantes sociólogos chegaram à conclusão da existência de racismo no Brasil e de como as questões identitárias articularam-se neste contexto para culminar no que hoje se nomeia antirracismo; um conjunto de políticas adotadas com a finalidade de reduzir o impacto do racismo na sociedade.

O capítulo seguinte focará na percepção do racismo, tanto no Brasil quanto no ambiente universitário baiano, por estudantes e professores da Universidade Federal da Bahia. Ainda nesse capítulo há uma subseção destinada exclusivamente a expor a percepção dos estudantes indígenas em relação ao racismo. A escolha deste foco decorreu da visão diferenciada sobre a percepção do racismo por este grupo de estudantes em relação aos demais estudantes entrevistados.

2 PERCEPÇÕES SOBRE O RACISMO POR ESTUDANTES E PROFESSORES DA UFBA

Neste capítulo, serão analisadas as percepções de estudantes e professores sobre o racismo de uma forma geral e as percepções sobre o racismo na UFBA, levando-se em conta suas diferenciações internas no que concerne à ampla categoria dos estudantes, bem como à diversidade dos professores.

No leque das percepções identificadas, este capítulo abordará as formas pelas quais o racismo expressa-se na vida cotidiana, por meio de diferentes nuances e peculiaridades, nas instituições, nas relações afetivas e familiares, em condomínios de luxo, no carnaval, na polícia militar, nos *shopping centers*, no campo da saúde, nas brincadeiras e no tratamento diferenciado conferido às mulheres negras e aos homens negros. As percepções dos entrevistados ultrapassaram as fronteiras nacionais, fazendo-os diferenciar o racismo existente no Brasil, daquele que se verifica nos Estados Unidos e na África do Sul, qualificando o primeiro como menos prejudicial, já que não estaria fundado em termos legais.

Do mesmo modo, serão analisadas as percepções sobre racismo verificadas no meio universitário, explicitadas nos discursos de professores e estudantes, bem como de racismo que ultrapassa a fronteira do subtendido e é explicitamente expresso, ainda que em casos pontuais, nas atitudes de professores e alunos nas faculdades onde esta pesquisa foi realizada. As falas analisadas são ilustrativas, sem a pretensão de apreender totalmente, as percepções da comunidade dessa universidade sobre o racismo nesse meio, permitindo compreendê-lo pela ótica dos estudantes cotistas, não-cotistas e professores.

A parte das entrevistas dos alunos indígenas, que trata de suas percepções em relação ao racismo, é apresentada inicialmente, visto que este grupo expressou-se de forma distinta dos outros, ao se colocar como alvo do racismo em primeiro plano.

2.1 RACISMO NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS

O racismo, sob o ponto de vista dos estudantes indígenas, foi relacionado primeiramente aos povos indígenas e em segundo plano em relação aos negros. A fala de **Kauã** é ilustrativa:

“Há, mais como há! Essa coisa de... essa coisa etnocêntrica, essa coisa de valorizar um em detrimento do outro, tem muito isso! Agora você vai ver esse foco em determinado contexto, em determinado local. Por exemplo, aqui em Salvador, eu não tive esse contraste assim, esse choque, essa questão em relação ao índio, esse preconceito forte e tal. Não, não tive. Mas lá em Pau Brasil, cidade vizinha a minha aldeia, a gente tem muito isso, essa questão de ainda ser tachado, que índio é preguiçoso, essas mesmas coisas que foram ensinadas há muito tempo [...] Índio é preguiçoso, não sei o quê, aquilo mais [...] E que às vezes, porque a gente não está

mais com esse fenótipo, essa coisa do olhinho bem rasgadinho, como foi ensinado pra sociedade brasileira, ter o cabelo escorrido e tal, aí: “Que nada rapaz, você não é índio não!” Não sei o quê... Ainda tem isso! Então a gente sofre a discriminação e tem o racismo sim. Aqui em Salvador, acredito que deve ter muito mais a questão referente ao negro, deveria ser o contrário se tivesse que ter o racismo, o negro discriminando o que não fosse negro, porque em Salvador tem mais negros, então eu acho que se tivesse deveria ser assim, mas não é, é o contrário. Quem é branco discrimina o negro. Mas eu acho que tem sim, por mais que as pessoas, a tendência é as pessoas...

É porque as pessoas têm esse racismo, preconceito, é fruto de quê? Do não conhecimento. Quando as pessoas começam a entender a realidade e conhece as pessoas, aí as pessoas tendem a superar isso. Por exemplo, assim, se uma pessoa me vê em algum local e falar assim: “Ah, esse aqui é índio”. De lá, e eu não abrir a boca pra falar nada, a pessoa vai começar a se questionar, vai falar assim: “Pô, esse cara não é índio nada!” Muita gente vai olhar assim: “Ó tá vestindo até a roupa, ó pra lá, que nada, não é índio não!” Não anda pelado, não sei o quê, não tá lá no mato, não fala mais a língua, então não é índio não. Mas se eu for falar essa realidade dos indígenas, dos indígenas do nordeste, é a realidade do meu povo pataxó hã-hã-hãe, aí as pessoas vão entender porque é que eu tô desse jeito, tô aparecendo dessa forma, e as pessoas vão entender que eu sou índio sim. Por quê? Por que é que eu sou índio? Porque tenho uma cultura diferente, porque eu vejo o mundo diferente, a gente tem uma forma de se relacionar diferente, aí às pessoas vão compreender que, para ser índio, no caso, não preciso estar com esse estereótipo que foi elencado pra gente, mas sim a cultura diferente, uma casa diferente, que é a nossa terra, né? Acho que é isso.”

A fala deste aluno cotista indígena traz elementos importantes. Primeiramente, percebe de maneira contundente a existência do racismo, mas faz algumas comparações na forma pela qual percebe sua ocorrência em Salvador e na região em que vive. Ele não sente, aqui em Salvador, que o racismo em relação aos índios se expresse de maneira intensa. Em contrapartida, na região em que vive, expressa-se de maneira explícita, fazendo alusões aos estereótipos relacionados aos índios.

Este estudante queixa-se de que as visões estereotipadas sobre os indígenas o atingem diretamente, já que sua fisionomia não obedece à “típica fisionomia indígena”, de cabelos

pretos e lisos e “não se veste como índio”. Por possuir cabelos crespos, este estudante é frequentemente taxado de não-índio; sua identidade é constantemente questionada. Assim, na sua vida cotidiana, este estudante é obrigado a argumentar e a provar sua identidade indígena, trazendo e fortalecendo as questões culturais em detrimento dos aspectos físicos, para afirmar seu pertencimento a uma etnia. Sua menção em relação ao racismo contra o negro manifestou-se na sua fala posteriormente à sua constatação em relação ao racismo exercido contra os indígenas.

No seu entendimento, o racismo deveria se dar de grupos majoritários (com maior número de pessoas) em relação aos grupos minoritários. Deste modo, vê como paradoxal que em Salvador, cidade predominantemente negra, o racismo se dê inversamente, dos brancos em relação aos negros. O racismo, em sua visão, é fruto da ignorância, da falta de percepção abrangente sobre o outro e sua realidade. Percebe que a compreensão sobre o outro e as questões que o cercam, quando vistas com maior proximidade, fazem com que as pessoas superem questões relacionadas aos preconceitos e à discriminação.

A referência que faz de si mesmo em relação a seu tipo físico, à forma como se veste e ao meio em que agora se insere (estudante do curso de Direito da UFBA) poderiam, *a priori*, causar uma desconfiança em relação a sua identidade indígena, fazendo com que as pessoas fizessem pré-julgamentos, fato que ocorre na maioria das vezes. Por outro lado, ao tomar conhecimento da situação de seu povo, bem como dos povos de outras etnias indígenas no Nordeste, considera que as pessoas que fazem esses julgamentos perceberiam os motivos pelos quais ele se apresenta desta forma e é um estudante da faculdade de Direito e passariam a compreendê-lo.

Deste modo, ao trazer sua identidade indígena diferenciada das outras identidades, afirma que a epistemologia indígena se diferencia das demais. Esta questão será retomada no capítulo sobre as percepções de identidades e fronteiras.

Sobre a existência de racismo em sua cidade natal, **André** comenta:

“Claro, com certeza. Com certeza. Na minha cidade há racismo. Você imagine uma cidade que tem um nome indígena: Tacaratú. Na língua indígena quer falar: cidades com pontas ou cabeças [...] cidades das serras com pontas ou cabeças. Como é isso? Lá, nas serras, você vê rostos humanos, de perfil, muito interessante, de frente, muito interessante, muito bonito!... E aí você tem toda uma influência indígena na cidade. Por que os índios sempre tiveram nomes de serras, locais, áreas geográficas da cidade, têm nomes indígenas e tudo, era um aldeamento indígena extenso... E você vê uma população de cinco mil indígenas que existe na aldeia, mas você vê, nas eleições, os índios, eles são assediados pelos políticos, são muito bem tratados, mas depois que acaba a eleição, quando é a noite, os índios não têm um transporte sequer para voltar pra sua aldeia, enquanto quando era pra eles votarem, eles tinham vários carros à sua disposição. Depois que votam, eles são renegados. Isso é terrível, até hoje acontece, e me revolta. Então, se eu disser a você que não existe, é mentira; no meu lugar existe, entendeu? No meu lugar existe. Você vê aqui, também uma coisa que eu acho que existe também que a gente não deve deixar passar, não sei se isso é preconceito. Um

colega meu referiu isso como preconceito. Ele tem o perfil europeu, mas ele é daqui, baiano do interior daqui da Bahia, de uma cidade daqui da Bahia, e ele parece um alemão, desses alemães que vem pra cá pra curtir o verão, turista. E ele disse que foi com o sobrinho dele no Pelourinho, foi muito assediado pelos vendedores de colares e tal. Ele se sentiu tão mal pela insistência, ele dizendo: “Eu sou daqui da Bahia, eu moro aqui em Salvador.” E a pessoa não acreditou, como se quisesse forçar ele a comprar um colar, que ele veio embora. Isso também é um tipo de preconceito, isso é uma opressão pela cor da pele. Então, no Brasil, todos nós sofremos preconceitos. Se for preto, sofre preconceito; se for branco, sofre preconceito; se for índio, sofre preconceito; se for gordo, se for magro, se for rico, se for pobre... Claro, se você tem uma maioria negra, uma maioria pobre, se você tem uma cidade que tenha um número maior de indígena, mas que sempre foram jogados pra periferia, a gente vai sofrer muito mais preconceito, porque tem um grupo dominante que vai fazer com que esse preconceito se perpetue pra que ele continue no poder. O preconceito existe. Eu acho difícil... tá mudando, né? Mas eu acho que vai ser um longo caminho ainda.”

Este aluno faz referência, inicialmente, ao racismo em relação aos indígenas, verificado na região em que seu povo habita. Faz primeiramente uma descrição do lugar. A melancolia presente na sua voz, ao descrever sua região, suas belezas naturais e os sobrenomes indígenas originados dos elementos da natureza, justifica-se no desenrolar da sua fala, ao afirmar que sua aldeia era muito extensa e foi reduzida a apenas 5 mil habitantes de sua etnia. O racismo por ele exemplificado ocorreu durante as eleições, deixando bem nítido que o interesse dos políticos em bajulá-los durante o período pré-eleição e no dia da eleição é seguido do desprezo depois de alcançados os objetivos de votos. Este é um fato que lhe traz revolta, já que estavam explícitos os interesses dos políticos, na medida em que não disponibilizaram transporte para que os índios que foram levados para votar retornassem às suas aldeias. A ação de má fé, seguida da aceitação pelos povos de sua aldeia foi um fato que o indignou.

O preconceito, de acordo com o estudante, é uma forma de dominação, para que o grupo dominante se perpetue no poder. Visto desta forma, acha improvável que seja algo que se extinga de forma rápida. Uma breve análise de sua fala sugere que quem está no poder dificilmente abdicará deste.

De acordo com Guimarães (2008), há várias teorias que tentam dar conta do entendimento sobre o preconceito racial e estas acordam no que se refere ao objeto a ser investigado. O autor faz uma comparação entre a tradição da psicologia social e a sociológica no que concerne ao preconceito e conclui que o que diferencia as duas abordagens em relação ao preconceito é o fato de a psicologia social não levar em conta os constituintes das marcas, nem das fronteiras que definem os grupos para traçar sua abordagem sobre o preconceito. A diversidade entre os grupos, por si só, é vista como a causadora das intolerâncias. Já para as abordagens sociológicas e antropológicas, tanto a formação das marcas (cor, cultura, aspectos físicos) como das fronteiras são elementos que serão problematizados para a determinação do preconceito.

Um conceito inicialmente postulado por Herbert Blumer, em 1939, coloca as desigualdades nas relações de poder como determinantes para o estabelecimento do preconceito, gerando, desta forma, tensões entre os grupos. Deste modo, Guimarães (2008) enumera os mecanismos traçados por Elias, por meio dos quais o preconceito se reproduz: a estigmatização da pobreza seria o primeiro deles, seguido da estigmatização negativa de um grupo, atribuindo-lhe características como a delinquência e a desorganização; posteriormente, a atribuição, ao grupo alheio, de falta de higiene e, por fim, percebê-los como quase não pertencentes a uma ordem social, vendo-os como animais.

Sobre o que precisa ser feito, para que o racismo será superado, **Kauã** diz:

“Olha só, essa questão do racismo... é porque eu não queria voltar muito pra parte histórica, pra não ficar muito longe assim, mas a gente pode pegar um exemplo assim do contexto mas atual... Se não houvesse o racismo, não houvesse preconceito tão forte no Brasil, não teria necessidade de se desenvolver campanhas como foi que aconteceu aqui, em Salvador inclusive, campanha de igualdade racial, estadual, que foi realizada aqui e foi em Brasília, conferência... congresso... Conferência Nacional de Igualdade Racial que aconteceu em Brasília. Então, assim, esses grupos que são vítimas dessas discriminações estão sempre buscando superar essa questão do racismo. A Conferência da Igualdade Racial é uma prova disso. Tanto teve participação do movimento negro, como do movimento indígena. Então, de uma forma geral, a tendência é superar, eu acho que a tendência é essa; é superar essa questão do racismo, até por que. como é sabido, não existem raças humanas, só existe uma, né? A raça humana. Então, não há porque. Se as pessoas tacham assim essa questão de raça: a raça negra; a raça indígena, é porque não conhecem, não conhecem. Então, pra superar isso, só tendo campanhas como essa, e divulgando cada vez mais sobre essa questão do preconceito racial.”

De acordo com este estudante, as campanhas de promoção da igualdade racial estão aqui para ilustrar que sim, há racismo no Brasil. Diferente dos outros alunos, este citou, no mesmo momento, tanto a participação do movimento negro quanto do movimento indígena no auxílio da promoção da igualdade racial. O aluno assume um posicionamento otimista em relação à superação do racismo. De acordo com ele, por se tratar de uma única raça, a humana, não há porque haver racismo. Outra vez, como nas outras falas, a questão da ignorância, no sentido do desconhecimento, é colocada como um fato causador das formas de racismo e discriminação.

E **Kauã** prossegue com a palavra:

“Ah, sim. Quando eu estava no colégio na cidade, tive um colega que falou que, por causa dos conflitos lá mesmo: “Nada rapaz, você não é índio não. Você é preguiçoso, fica dizendo que é índio sem ser. Se você é índio, pra você quer tanta terra? Pra quê você quer terra?” Então eu achei que foi uma...achei não, foi uma discriminação muito grande, nessa questão. Eu só disse pro colega – porque até mesmo no colégio que eu estudava, como tá sendo aqui, só que lá era diferente, lá tinha um monte de colegas que não queriam me ver pintado de ouro, por ser índio – mas só tinha eu e mais outro lá, tinha eu e mais dois lá no colégio, então eu não poderia reagir muito e eu também era muito novo, não tinha nem muita experiência, não sabia nem como reagir. Geralmente, quando é novo, você quer reagir de uma forma mais violenta, quer reagir fisicamente, sei lá, agredir fisicamente, então eu realmente não esbocei nenhuma reação naquele momento, porque eu acho que não tinha bagagem pra responder, era coisa mesmo de adolescência também. Mas ficou muito marcado assim, essa questão de ser índio, preguiçoso... pra quê índio quer terra?... E ladrão de terra. Inclusive a gente é tachado como ladrão de terra. É, invadem nossa aldeia, depois a gente vai recuperar esse pedaço de chão que foi usurpado da gente, depois a gente ainda é tachado como ladrão de terra. Essa é uma coisa que é bem tachado em cima da gente: “Ladrão de terra”. E na verdade não somos ladrão de terra coisa nenhuma.”

De acordo com este aluno, o fato de ser índio aparece como principal motivo pelo qual era constantemente rechaçado na escola. A rejeição de seus colegas transparece na expressão usada: “não queriam me ver nem pintado de ouro”. Sua reação também não se deu no campo da argumentação, já que, como era jovem, não tinha se instrumentalizado o suficiente para responder ou questionar as acusações que lhe foram dirigidas e a seu povo.

Este relato do estudante, das experiências negativas vivenciadas em sua escola, permite perceber-se a visão de indígenas como os *outsiders* (GUIMARÃES, 2008), contrapondo-se ao grupo dos não-índios. Estes últimos estigmatizavam os primeiros, atribuindo-lhes características negativas e depreciativas, recorrendo, neste caso, aos adjetivos preguiçoso e ladrão. A reação deste estudante aos estigmas enumerados pelo outro grupo foi de incapacidade. Não se sentia preparado para uma resposta que não fosse a física e sentia-se impelido de reagir violentamente. Contudo, sua reação aos estigmas foi o silêncio, não aquele que consente, mas aquele que percebe que ainda não está preparado, ainda não possui um conhecimento mais fundamentado para um embate retórico.

Guimarães (2008), ao discorrer sobre a teoria de Elias Norbet sobre a estigmatização dos *outsiders*, afirma que sempre há, neste movimento de estigmatização, outro movimento contrário, que luta contra esta rotulação e se caracteriza pela também estigmatização do outro grupo ou pela resistência que se faz ao estigma dado.

Prosseguimos nossa exposição, apresentando o relato de **Marina**:

“Há sim, agora eu nunca baixei a cabeça e nunca deixo, entendeu? Eu sempre revido à altura. Acho que tem umas duas semanas mesmo, eu fui conhecer uma pessoa ela: “Ah venha aqui, minha irmã chegou.” Aí, quando eu entrei, ela disse assim: “Ah fique calma, viu, que todo mundo aqui é de paz.” Assim mesmo, eu olhei pra cara dela e falei assim: Não se preocupe, porque os indígenas são muito de paz, não se preocupe com isso. Aí ela olhou assim, ficou toda sem graça, aí eu falei: Nós só atacamos quando somos atacados, agora se precisar atacar pode ter certeza que eu atacarei sem dó e sem piedade. Dei a resposta e saí. Ficou toda sem graça: “Não, mas eu não quis dizer isso...” Mas no fundo, no fundo, você sabe que é, são preconceituosos. ... Outra situação foi depois do supremo da pessoa virar pra mim, na verdade foi ameaça. “Melhor você se afastar disso, sabe muito bem que os brancos sempre vão levar a melhor.” Na realidade, foi uma ameaça que a pessoa fez. Mas “os outros” é: os índios são tudo preguiçosos... são as indiretas né? São os racismos indiretos. Quando eles dizem que os índios são preguiçosos, falo assim: vocês deveriam ir lá na aldeia pra saber se são preguiçosos mesmo; são vocês que levantam cinco horas da manhã pra pegar na enxada, pra ir trabalhar, pra plantar o que comer, porque vocês recebem tudo na mão, que não tiveram a mesma oportunidade que vocês, porque vocês usurparam tudo que era nosso, porque vocês levaram tudo... Eu nunca recebo direta nem indireta pra ficar calada; eles sempre me chamam, aqui na faculdade, mesmo alguns colegas, dizem assim: “Ah, essa é a índia valente.” Porque eu nunca aceitei nada de colega nenhum. Nunca aceitei. Assim de vir... tinha um colega mesmo que, direto, dizia assim: “Cuidado com a índia pataxó!” Direto, né? “Cuidado com a índia pataxó!” E aí, quando foi um dia, eu olhei pra cara dele, aí eu disse a ele: “Realmente, não peça aos colegas pra ter cuidado não, acho que é você que deve ter cuidado, porque eu acho que você já tá passando do limite. Você tem que me respeitar assim como eu te respeito, agora, no momento que você não está me respeitando pode ter certeza que eu também não vou estar de respeitando.” Aí ele olhou assim: “Não, desculpe.” Eu nunca deixo passar. Eu acho que ninguém deve deixar passar, nem eu, nem negro, nem ninguém.”

Esta aluna traz à tona exemplos de situações que vivenciou e como reagiu. É importante considerar que, de forma geral, ao falar sobre as experiências de racismo vivenciadas, os entrevistados, normalmente, não tiveram reações diretas contra a forma pela qual estavam sendo tratados. Algumas vezes, estavam preocupados em elaborar estratégias com as quais tentariam driblar de alguma forma este racismo, minimizando assim a quantidade de vezes que estariam expostos a este comportamento adverso.

Esta aluna indígena acha importante reagir à altura, o que significa, de acordo com seus exemplos, rebater bruscamente aos ataques, sejam eles relacionados aos estereótipos sobre os indígenas aos quais as pessoas estão presas, sejam sob a forma de ameaças. Ao dizer “eu nunca baixei a cabeça”, a aluna traz elementos que sugerem primeiramente uma atitude pessoal que se difere das atitudes de outras pessoas que são alvos de racismo. O advérbio de frequência *nunca*, utilizado por esta estudante, explicita que, todas as vezes que vivenciou situação de racismo, ela reagiu. E, desta maneira, sugere que há de existir uma reação. Sua ação está conectada à expressão corporal de erguer a cabeça. Deste modo, o fato de baixar a cabeça faz referência à falta de atitude diante das situações racistas.

As formas pelas quais a aluna reagiu em seus exemplos dão a entender que, primeiramente, ela queria demonstrar de maneira explícita uma aversão aos pré-julgamentos feitos a respeito dos índios, revelando visões com as quais não concordava, como também enfrentar e demonstrar coragem nestas situações, em que de forma direta ou não tenta-se intimidar ou colocar o outro numa situação não confortável. Ao reagir, a estudante demonstra que não aceita o que lhe é dito ou mostrado, vendo a reação como uma maneira provável de mudança.

Na sequência, a transcrição do relato de **Marina**:

“Em relação ao índio, a discriminação, acho que é também muito maior porque, além de tudo, a sociedade tem o índio como o quê? Como um ser incapaz. Ele não é capaz de solucionar suas próprias demandas. E um exemplo muito claro, assim, é quando você chega no supremo para um julgamento – isso é um meio de discriminação – de ter uma pessoa pra ficar responsável por eles. Por exemplo, na Raposa serra do sol, eles me chamaram, eu tava de blazer e sabiam que eu era indígena, aí eles me chamaram e falaram assim: “Olha, chefe de segurança do supremo, você será responsável pelos indígenas, você será responsável.” E eu tive o maior trabalho, porque se eles levantavam pra ir ao banheiro, eu tinha que levantar pra observar; se eles saíam do supremo, que não pode ficar saindo, eu tinha que ir, foi assim terrível. Isso é preconceito. Essa questão da mídia. A mídia, hoje, tem um papel terrível na sociedade perante os negros, perante os índios, que é a criminalização dos movimentos, principalmente a criminalização dos líderes desses movimentos, ou seja, para enfraquecer os movimentos, porque criminalizando os líderes, esses movimentos serão

enfraquecidos. Agora, por último, na Serra do Padeiro, em Boerarema, no sul da Bahia, para cumprir um mandado de prisão de um cacique, eles designaram um aparato de guerra: um avião, cento e tantos policiais da polícia federal e tudo mais, bombas, pra prender um cacique de um metro e sessenta e quatro. E só em você falar que é índio, as piadinhas, você ouve, eles acham que tão brincando com você, só que no fundo, no fundo, você sabe que é preconceito.

E uma experiência muito forte que eu tive e que essa semana entrei numa discussão com um policial militar no gabinete do deputado XXXX, porque a experiência forte que eu tive foi: fazer uma visita ao IML, a sala de necropsia, achei muito bonito o trabalho dos peritos, mas aí você vai olhar de outra perspectiva, aí você olha as mortes violentas que tem lá dentro, todos aqueles cadáveres, todos negros, ou pardos como você diz! São todos negros, jovens, periféricos. Então isso já é um reflexo de todo esse preconceito que os baianos vivem, já que os negros são maioria na Bahia. Então isso é um preconceito. Que a polícia na Bahia, basta ser negro pra entrar em confronto. E quando esse policial me disse: “Não, mas não é a polícia que mata negros não; eles mesmos que se matam.” Assim mesmo. Aí ele começou a vir com uma ideia: “Não é assim porque, muitos negros, você nota, desde pequenininho, aquele comportamento inquieto, e aí vai pro segundo grau, aquele mesmo comportamento e, certamente, ele vai ser um delinquente.” Aí eu realmente não aguentei, pô, acho que se eu fosse do movimento negro eu dava um murro na cara dele, que eu não ia suportar isso. Falei assim: É o quê? O senhor quer defender a teoria de Lombroso aqui, agora, né? Então tem que segregá-los desde pequenininhos por isso? A gente começou a discutir.”

Os alunos indígenas sempre marcaram a sua diferença na questão de sua construção de mundo e ideologias e fizeram questão de pontuar essas diferenças em relação aos outros povos. Os alunos negros em nenhum momento fizeram esta distinção da sua forma de pensar ou enxergar o mundo. Não traçaram nenhuma diferenciação. Isto seria porque a ideologia branca está tão enraizada a ponto de que nenhuma diferença poderia ser notada? Como, no século passado, ainda se estariam escondendo diferenças ou recursos como forma de proteção? Não há diferenciação?

2.2 RACISMO NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES NÃO-INDÍGENAS E DE PROFESSORES

Para tratar do racismo na percepção de estudantes e professores, faremos uma divisão do assunto, de acordo com as categorias que emergiram de suas falas. Assim, inicialmente abordaremos o racismo nas relações afetivas e familiares; na sequência, o racismo no cotidiano da cidade de Salvador, o racismo velado; e, por fim, o racismo como fenômeno estrutural e institucional.

▪ **Racismo nas relações afetivas e familiares**

O racismo foi percebido por estudantes e professores como um elemento que permeia as relações afetivas e familiares. Nas famílias em que foi percebido, havia o desejo que os familiares se relacionassem com pessoas brancas ou com características mais próximas deste grupo. Em algumas relações inter-raciais, o parceiro ou parceira muitas vezes é confundido como alguém que está prestando algum serviço.

Inicia-se com o depoimento de um professor: PCMB.

“Se você me perguntasse: “Você namoraria com uma pessoa negra?” Eu não lhe respondo isso porque eu já sou casado há 32 anos, então não experimentei casar com ninguém. Nem vai ser agora que eu faria isso. Agora, não deixo de admirar brancas, negras, amarelas, marrons, bonitas, bem feitas e simpáticas. Não faria distinção. Como não existe perspectiva de eu ter alguém para uma convivência pessoal eu não diria isso. Agora uma outra resposta: Você, se você adiantar, você aceita relações inter-raças, se for paixão, é uma coisa, mas se for pra chocar, tudo que agride, ou seja, eu faço a coisa não porque eu gosto, mas porque eu quero ser diferente. Isso não importa, é a mesma coisa de uma anãzinha namorar com um cara de dois metros. Podem ser ambos loiros, dos olhos azuis. Mas aquilo é choque cultural. Pode até ser diferente. É como você ter um indivíduo sarado, de 300 kg, com uma mulher sequinha. São diferenças que a gente, só que não pela diferença de cor, pela diferença, às vezes, dos aspectos, mas o resto, tanto faz, tanto fez. Não há distinção. Então, pra mim não vai fazer diferença nenhuma. O que eu não gosto é do choque cultural. As diferenças marcantes.”

Este professor, autodeclarado branco, ao falar sobre racismo, faz a si mesmo uma pergunta que ele próprio não responde. Ao supor que eu fizesse a ele a pergunta *Você namoraria com uma pessoa negra*, ele não respondeu, justificando que, como já é casado, esta é uma pergunta que ele não poderia responder, por se tratar de uma situação hipotética. Outra vez, ao imaginar que eu perguntaria a ele se aceitaria relações inter-raciais, ele coloca dois motivos para que uma pessoa queira estabelecer uma união inter-racial: ou por paixão, ou para chocar. Como se nada, além disso, justificasse a união de pessoas de grupos raciais diferentes. Ao optar por imagens contrastantes e falar em choque cultural, ao imaginar uma relação inter-racial, ele as coloca no mesmo patamar. Porque, quando pensa em união racial, a coloca nesses dois extremos, como paixão ou choque? O que acontece quando há a paixão? Seria possível afirmar que “a paixão é cega?” Os elementos físicos que causariam choque ao olhar seriam os tamanhos díspares, massas corpóreas visualmente desiguais e estas assumem o mesmo caráter de choque de uma união inter-racial. Uma união entre uma mulher branca com um homem negro, ou de uma mulher negra com um homem branco, ou de duas mulheres uma negra e uma branca, ou de dois homens de grupos raciais diferentes, se não fosse por paixão, de acordo com o entrevistado, só se realizaria para causar espanto, choque.

No que se refere a casamentos inter-raciais, o estudo de Telles (2003) mostra sua pesquisa comparativa, entre Brasil e Estados Unidos, em que discute a natureza das desigualdades entre brancos e negros como também faz uma análise das políticas públicas e fala das relações raciais verticais e horizontais em que estão inscritos os relacionamentos inter-raciais. Telles (2003) afirma que, a despeito de uma alta porcentagem de casamentos endogâmicos (76,9%), no Brasil, no ano de 1992, os casamentos inter-raciais são relativamente altos, se comparados a este tipo de casamento nos Estados Unidos. No Brasil, 23,1% das pessoas casaram com pessoas de cor diferente da sua e 1,7 % das uniões realizadas neste país se deram entre pretos e brancos. O autor reflete que estes dados demonstram quão ambígua é a classificação racial brasileira. De acordo com o autor, a miscigenação não é apenas uma ideologia, já que as taxas de uniões inter-raciais no Brasil são bem maiores que as dos Estados Unidos e África do Sul.

Os relacionamentos inter-raciais entre casais do Brasil e da África do Sul, foi o tema da tese de doutorado de Moutinho (2001), que tomou como ponto de partida os censos realizados no Brasil em 1980, os quais contrapunham a crença sobre a grande miscigenação existente no país. Este censo mostrou que grande parte das uniões formais (aproximadamente 80%) eram endogâmicas. No seu estudo, Moutinho (2004) relata que há um percentual mais elevado de mulheres brancas casadas com homens negros e questiona quais seriam os aspectos relacionados aos valores que estão em questão neste tipo de relacionamento. Uma parte de sua pesquisa, realizada no Rio de Janeiro, leva em conta as diversas formas de envolvimento amoroso heterocrômico entre homens e mulheres, que abrange desde os relacionamentos formais, como casamentos, até relacionamentos mais informais como “ficar”. Na verdade, busca identificar como a cor atua nas construções identitárias. Percebeu

que o par homem negro e mulher branca, embora exista em maior número que o contrário, está mais susceptível ao preconceito, já que o homem negro é visto como aquele que, por meio deste relacionamento, busca uma mobilidade social. Sugere que há um fator de dominação atuando tanto com homens brancos, como com homens negros. O homem branco é percebido como aquele que domina a esfera social, enquanto o homem negro é visto como aquele que domina a esfera erótica. Seu estudo comparativo deveu-se ao fato de que os casamentos inter-raciais na África do Sul não são muito aceitos, já que são vistos como ameaça à civilização branca. A autora percebe os relacionamentos inter-raciais, tanto num país, como no outro, como elemento formador de uma identidade nacional em nações em que há mestiçagem.

O estudo de Barros (2007) sobre casais inter-raciais de classe média na cidade de Salvador trazem um novo olhar para estes casamentos. De acordo com a autora, pouca atenção era dada pela sociologia e antropologia a esses estudos; as pesquisas nestas áreas, produzidas entre as décadas de 1940 e 1970 pendiam ou para a visão de que o Brasil possuía pendor para essas uniões, o que justificaria uma nação miscigenada, fazendo jus ao paradigma da democracia racial, ou as encara do ponto de vista utilitarista, em que se relacionar com alguém de um outro grupo racial tivesse mera função de ascensão social. De acordo com a autora, ao tratar dos casamentos inter-raciais, as pesquisas anteriores entendiam a opção de negros e negras de casarem com pares brancos como tentativa de negar a sua raça. Estes estudos não levavam em conta que tipos de construção ou representação de raça estas pessoas teriam, como também era ocultado o outro lado da história, o dos sujeitos brancos. Tentando romper com essas visões e articulando gênero, classe e raça na construção dos sujeitos de sua pesquisa, Barros (2007) sentiu a necessidade de desenvolver um estudo em que fossem investigadas as representações destes sujeitos sobre raça em seus discursos para, então, perceber se existe uma afirmação de identidade racial nos casais investigados.

Em que pese a visão do racismo para os casais entrevistados, a grande maioria considera a sociedade brasileira racista, embora tenham declarado que todas as pessoas sejam iguais. Entretanto, tentam estabelecer seus relacionamentos como uma arena em que há pouca interferência do racismo. De acordo com a autora, este posicionamento favorece a superação do racismo, já que possibilita que as ações possam ser ressignificadas, dando espaço para que surjam novas identidades.

É importante ressaltar que, nas entrevistas realizadas por Barros (2007), os casais declararam que vivenciaram situações racistas por parte dos familiares mais próximos, no entanto, à medida que as relações ficavam mais próximas e os contatos mais diretos, as

peessoas que possuíam comportamentos racistas passaram a enxergar qualidades nas pessoas, as quais julgavam inferiores. Foi também notado que a ascensão social era um fator para a diminuição das demonstrações de racismo. Uma entrevistada negra, que antes era referida pela sogra como “aquela neguinha”, após ter passado num concurso público para juíza, passou imediatamente a ser referida como “juíza”.

Ora, os casamentos inter-raciais têm sido mais frequentes, contudo essas pesquisas recentes demonstram que ainda há a recusa a este tipo de união, assim como há obstáculos e discursos que continuam sendo produzidos que desaprovam este tipo de relacionamento.

O relato de Pedro é ilustrativo:

“Há, com certeza. Há racismo na minha família... engraçado... Mas minha avó, olhe – deixe eu fazer logo um desagravo a minha avó antes de criticá-la – acho que o ser humano que eu mais amo no mundo é minha avó. Minha mãe e meu pai vão ter que me perdoar, eu não gosto de ninguém mais do que eu gosto de minha avó, mas minha avó tem umas coisas tão erradas que... e eu também nem faço questão mais de corrigir, porque a idade que ela já tem, eu até dou risada, eu não me vejo com capacidade de sentar com minha avó e dizer: Ó vó tudo isso que você vem repetindo há 72 anos não pode ser assim entendeu? Então eu, simplesmente, me limito a dar risada. Minha avó mesmo é super racista. Quando eu arranjo umas namoradas, ela sempre pergunta: “É bonita?”. Ah, eu acho, tô namorando com ela, eu acho bonita... “Como é o cabelo? Tem que ser o cabelo igual ao de sua mãe!” Porque o cabelo de minha mãe é liso. “Tem que ser assim, cabelo todo lisinho...” Aí eu, pra perturbar mesmo que eu já sei qual vai ser a reação dela... eu toco no assunto de... Aí eu digo: Não vó, não é assim não. O cabelo dela é todo encaracoladinho, ela é negra... Ela: “Ah não me diga um negócio desse!” Na minha casa, eu sou pardo, essa mixtureba toda, meu irmão é mais clarinho, mas eu sou mais escuro, ela brinca com coisas desse tipo assim. Que gosta mais do meu irmão, porque meu irmão é branco e tal... Eu sei que não é verdade, eu sei que isso não é verdade. E sabe, nessas brincadeiras, você acaba transparecendo mesmo um preconceito. Acho que se eu chegasse em casa tipo: Ó tá aqui minha namorada, negra, mas não é negra assim, mestiça... Pois é, se eu chagasse com aquela mulher, jornalista da Rede Bahia, de mãos dadas, vó, aqui minha namorada, vou casar com ela. Eu sei que ia ser um... eles iam receber muito mal, e é uma família que tem uma tradição de miscigenação, entendeu? Então eu penso, se a minha família, que tem essa história de mistura, é

assim, imagine o inferno que não é tipo uma menina assim riquinha, filha única, branquinha, lourinha, olhos azuis, chega lá com um negão rasta e tal, os pais enfartam, entendeu? A realidade infelizmente é essa! Então há racismo, sim, com certeza. Se há!”

A afirmação do estudante cotista pardo do Colégio Militar, de que há racismo no Brasil, foi exemplificada em situação recorrente em sua própria família e que o envolve diretamente. Para este, há racismo em sua família, o qual é expresso no comportamento de sua avó. Seus relacionamentos amorosos agem como porta de entrada para que sua avó detecte a provável beleza de sua namorada; esta beleza associa-se diretamente aos padrões de cor de pele clara e cabelos lisos. O que foge *a priori* a esse código estaria, segundo sua avó, fora do conceito de beleza. O estudante afirma que vem de uma família miscigenada e que, mesmo assim, o racismo se faz presente. Neste momento o estudante tenta comparar o comportamento de sua família, a qual considera que mesmo miscigenada possui elementos racistas, com a família de uma suposta garota loira da classe A. De acordo com ele, esta situação de aceitação de relacionamento amorosos com negros seria ainda muito mais difícil em uma família em que não há um aparente histórico de miscigenação. Ao se deparar com a forma de pensar da avó, não existe um confronto direto, o estudante diz que nem faz mais questão de corrigir o que diz sua avó, o que sugere que já houve tentativas de correção. Sua impossibilidade é colocada aqui diante do fator geracional. O aluno parece sugerir que, por conta de sua idade, a avó não mudará sua forma de pensar e, portanto, não tentará discutir outras formas de visão desta situação. O comportamento diante de uma aparente impossibilidade, uma atitude ou uma forma de pensar enraizada é prevalecente.

Barreto (2008), em sua pesquisa sobre os significados do racismo e antirracismo realizada na USP com estudantes da graduação, realizada entre 2000 e 2001, diante da narrativa de uma estudante branca que aborda o preconceito da sua família referente à questão de casamentos inter-raciais, aponta para a possível compreensão desses fatos como um esforço de proteger a branquitude. É por meio da tentativa da manutenção, na família, de traços que se aproximem mais dos traços brancos e se distanciem mais dos traços negros que se tenta preservar uma suposta identidade de ascendência branca, mesmo se tratando de uma família miscigenada. A autora também chama atenção para alguns aspectos desta diferença geracional. A geração dos pais e avós dos estudantes entrevistados eram mais marcadas por comportamentos racistas do que as atuais, dando a entender que os relacionamentos íntimos, dentro de uma esfera mais privada, na qual se constituem as amizades, namoros inter-raciais e

casamentos inter-raciais, possuem maior aceitação pelas gerações atuais do que por gerações anteriores.

De acordo com Paixão (2003), o número de casamentos inter-raciais aumentou entre os anos de 1995 e 2000. Para as uniões estáveis, com constituição de família, ainda prevalece a endogamia, contudo os números mostram que a união entre pessoas de grupos raciais diferentes vem paulatinamente aumentando. A pesquisa de Paixão (2003) traz alguns dados significativos no que diz respeito à porcentagem de envolvimento afetivos que não envolvem o casamento. Nestes, há maior número de pessoas que optam pelo relacionamento inter-racial se comparado às uniões estáveis. De acordo com sua pesquisa, para as uniões estáveis, ainda prevalece o caráter endogâmico.

Outra face apontada por Barreto (2008) é que, ao situar seu comportamento diferente de seus pais e avós, os entrevistados tentam projetar uma imagem positiva de si, afastando-se do comportamento que recriminam, que é a conduta racista de seus pais e avós. De acordo com a autora, de fato, ao tentarem romper com estes paradigmas, e exigir uma mudança comportamental, percebe-se que há uma mudança geracional em curso. No caso do estudante baiano, ele reclama, de certa forma, uma nova postura, trazendo elementos que previamente sabe que é de confronto com o que pensa sua avó, mas não chegou, de fato, a exigir uma mudança no comportamento dela.

O relato da professora **PSDB** também corrobora o que foi dito até aqui:

“Olha é... eu me dei conta da situação de racismo do ponto de vista cultural e cotidiano, no meu cotidiano quando adolescente, quando eu comecei a ter relações amorosas com homens negros e... isso foi muito evidente. Então essa foi uma percepção minha, percepção do cotidiano. Com dificuldades do ponto de vista das relações sociais e do ponto de vista das próprias relações com esses homens, porque não é fácil. Não é fácil entrar em ambientes, não é fácil conviver, não é fácil explicar, enfim, isso foi muito cedo pra mim... de confundir aquela pessoa como empregado meu, como uma pessoa que estaria me ajudando, carregando alguma coisa para mim, e era o meu namorado; então, isso assim, essas situações de abrir a porta da minha casa, alguém também achar que era alguém que tava trabalhando... Então, assim, essas situações sempre foram muito constrangedoras e muito cotidianas, muito no meu dia a dia.”

Neste discurso, a professora cita alguns elementos que não estão imediatamente associados às características físicas. Cita dificuldades encontradas na aceitação social da situação que se verifica quando uma mulher branca se relaciona com um homem negro. O conjunto de situações descritas pela entrevistada expõem problemas de ter que explicar e se justificar ao frequentar diversos ambientes e pelo constrangimento de sempre estarem confundindo o seu namorado com alguém que lhe presta algum tipo de serviço. Relatos semelhantes foram encontrados na pesquisa de Barros (2007). Em entrevistas realizadas com mulheres brancas casadas com homens negros, a pesquisadora verificou que estas enfrentavam cotidianamente situações em que seus cônjuges eram vistos como seus empregados.

O professor **PFEB** comenta, sobre a questão de relacionamentos inter-raciais:

“Casais, pra família, é difícil convencer, eu acho que mesmo que a pessoa se declare como uma pessoa não racista, essa é uma situação sempre complicada. Não é fácil aceitar... Não é fácil, eu acho, que pros pais, aceitarem filhos em relacionamento... podem tratar muito bem, mas sempre vai ter aquela ponta assim: “Poxa, queria que fosse um branco”. Ou, então, às vezes com negros também. Queria que fosse negro e não branco. Eu acho que isso é uma forma.”

Este professor traz uma informação importante no que concerne à esfera privada dos relacionamentos. Além de colocar a situação dos relacionamentos inter-raciais como algo de difícil convencimento, neste caso para os pais, alega que, mesmo que a pessoa não se julgue racista, ainda assim será difícil aceitar uma união inter-racial. Este processo é visto como se a não aceitação destes relacionamentos e o racismo estivessem desvinculados, como se tratassem de coisas diferentes.

Outra vez a não-aceitação de uniões inter-raciais é posta como algo natural pelo professor **PIOB**:

“Bom, eu não sei, é aquela velha coisa da cordialidade brasileira, da coisa meio hipócrita, porque é um racismo diferente, evidentemente, de outros países do mundo. Quer dizer, comparar aqui com a situação dos Estados Unidos, que até a década de sessenta tinha coisas separadas, bebedouro separado, lugar na igreja separado, isso cria uma certa situação, eu não sei o que é melhor e o que é pior. Agora, aqui, eu acho que tem uma coisa, por exemplo, nossos pais e avós, eu fico

brincando que é a velha história do “mas”, e meus filhos, eles são muito reais a qualquer tipo de discriminação e não sei o que, não vou dizer que é politicamente correto porque eu não gosto desse rótulo, mas são muito preocupados, desde crianças incomoda eles verem uma na sinaleira, por exemplo. Eles estudaram no 2 de Julho, porque eu achava que era o colégio particular mais parecido com colégio público aqui em Salvador, pra justamente não ficar convivendo com esses mitos. Sim, eu estou dizendo isso tudo porque meu filho é um que brinca muito com essa história desse “mas” que nossos pais e avós falam. Por exemplo: minha mãe vai descrever uma pessoa que é negra ou que é parda, aí ela diz isso e diz: “Mas é uma pessoa ótima” ou “Mas é um profissional...”. Então isso, essa coisa “sub”, eu acho muito forte, mesmo em Salvador que... né? Mas ainda tem esse “mas”, a história da barriga limpa, da alma branca, as pessoas podem estar explicitando menos esses termos e conceitos, mas o “mas” está sempre presente: “fulana casou com um rapaz, é assim... é assim meio... mas é um rapaz ótimo, trabalhador!” (risos) Isso eu acho que está muito presente ainda. Eu tive uma colega no Doutorado, ela é paraibana, ela ficou assustada em Salvador, ela dizia: “Eu nunca imaginei um lugar pra ter tanto negro!” (risos) Aí ela ia no *shopping*: “E não é assim em qualquer lugar. Assim, não”. Assim, não é em lugares específicos, menos valorizados; é em qualquer lugar, entendeu? “Em Salvador, em qualquer lugar que você vai, tem um monte”. Aquilo me chocou tanto, em pleno 2000, entendeu? Uma pessoa da Universidade, que estava aqui, veio pra fazer o doutorado. Ela não se acostumava com isso, era uma coisa que me chamava a atenção.”

Esta professora chama atenção para as diferenças entre as formas de racismo existentes nos Estados Unidos e no Brasil. O do Brasil, disfarçado de cordialidade e, portanto, hipócrita, e o explícito, dos Estados Unidos. Contudo, questiona-se quanto aos dois tipos de racismo – qual seria pior ou melhor –, fazendo uma distinção entre o tipo de racismo que se dá aqui no Brasil

As diversas formas de racismo mencionadas pela entrevistada encontram representações em outros discursos desta pesquisa. O fator geracional surge como diferenciador de discursos e atitudes relacionadas ao racismo. Os entrevistados percebem uma diferença entre seus discursos e o discurso de seus pais, avós e filhos. A percepção é de que as gerações anteriores possuem um discurso mais impregnado de racismo, ao passo que, na sua, esta questão fica atenuada. Quando contrapõem sua geração com a geração dos filhos, a

distancia é ainda maior, já que estes, de acordo com ela, possuem uma preocupação maior em relação às questões raciais, estando atentos aos discursos e comportamento racistas e reagindo imediatamente contra estes.

Houve uma preocupação desta professora em matricular seus filhos em uma escola particular, que não se distanciasse muito da escola pública, no que diz respeito à composição racial do conjunto dos estudantes, pois não queria que os filhos convivessem com o mito de estar em uma escola particular cuja proporção racial dos estudantes diferisse muito da composição racial da população da cidade, dando-lhes a falsa impressão de não se tratar de uma cidade que é predominantemente negra e pobre.

Os exemplos de comportamentos racistas exemplificados nesta fala vêm em sequência, incluindo desde as diversas formas nas quais é usada a conjunção coordenada adversativa *mas*, conjunção que estabelece um contraste entre duas orações, ilustra um discurso em que se pretende dar uma justificativa e está sempre presente na literatura brasileira sobre o racismo (BARRETO, 2008; BARROS, 2007) até os comentários e indignação dos colegas em relação à quantidade de negros na cidade de Salvador. O espanto desta se dava ao perceber que os negros nesta cidade não estavam restritos a poucos espaços; estes estavam em todos os cantos. Novamente estava naturalizado para a colega da entrevistada que os lugares em que os negros geralmente se encontravam eram a periferia, portanto, vê-los nas ruas, nos *shopping centers*, em todos os lugares, de fato, causava-lhe certo espanto.

A entrevistada incomodava-se, ao que parece, com dois fatos. O primeiro está relacionado à reação da colega em relação à quantidade de negros da cidade de Salvador; segundo, esta cidade tinha negros demais. De fato, Salvador é a cidade com a população mais negra do Brasil. De acordo com dados divulgados no Plano Plurianual de Alfabetização de Jovens e Adultos 2005-2010 (PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR (2005), Salvador tem uma população negra de 82,1% do total da população soteropolitana. Portanto é, sim, um diferencial em relação à composição étnica das demais cidades brasileiras. O segundo fato que salta desta análise é que, para a entrevistada, é contraditório o fato de que uma pessoa de nível superior pudesse ficar tão indignada e incomodada com a quantidade de negros da cidade. Esperava-se que uma doutoranda não fosse tecer tais comentários, sugerindo, deste modo, um pensamento mais crítico ou verbalizações menos grosseiras, ou talvez um conhecimento prévio em relação à cidade de Salvador.

- **Racismo no cotidiano da cidade de Salvador (BA)**

O racismo manifesta-se no cotidiano da cidade, nas portarias dos prédios de classe média e classe média-alta, nas calçadas da cidade nos olhares e gestos desconfiados por suspeita de que o transeunte negro se trate de um ladrão. A suposta boa aparência, que significa não possuir traços físicos do grupo racial negro, é vista como algo sempre presente para definir quem se emprega, quem pode fazer parte de um bloco de carnaval e quem será abordado pela polícia como provável suspeito.

Veja-se o que diz sobre o assunto a aluna cotista **Rana**:

“Claro que há racismo no Brasil. Eu dou aula e uma vez eu fui num Condomínio lá no Itaigara. Eu dou aula, porque, inclusive, já fui substituta na Federal, lá em Matemática, então eu dou aula também pro terceiro grau e eu fui dar aula pra uma menina que faz Universidade, ela faz Unifacs. Cheguei num Condomínio lá atrás do Parque da Cidade, um Condomínio grande, bonito. Aí eu cheguei pro porteiro e pedi pra ele me anunciar. Aí ele fez: “A senhora é o quê?” Aí eu falei: “Professora.” Aí ele fez: “Professora de Mariana?” Porque eu tinha pedido pra me anunciar no apartamento de Mariana. E eu disse que sim, professora de Mariana. Aí ele: “Mariana não faz faculdade?” E eu disse: “É, Mariana faz faculdade.” E ele fez: “E a senhora ensina Mariana?” Aí eu comecei a ficar chateada e disse: “O senhor pode me anunciar, por favor, e dizer pra Mariana que eu já cheguei?” Então as pessoas não acreditam que você pode estar dando aula pra uma menina que faz terceiro grau na Unifacs, entendeu? Talvez, porque elas não estão habituadas a isso, talvez por maldade mesmo, não sei. Mas eu sei que há racismo no Brasil. As pessoas não costumam te ver, não acham isso natural, que é natural, por exemplo, um negro ensinar Matemática a uma menina que faz Engenharia Civil na Unifacs.”

Esta aluna cotista negra relata o desconforto causado por ter sido discriminada pelo porteiro de um prédio residencial em que morava sua aluna. Na situação descrita, o elemento central é a suspeita, a desconfiança de que, primeiramente, ela não falava a verdade, ao dizer que estava se dirigindo à casa de sua aluna, para dar uma aula, por dizer que era professora de alguém que já possuía nível universitário. Ao afirmar que era professora de nível superior, isto a colocava numa posição educacional maior do que a da residente que habitava um bairro de classe média alta na cidade de Salvador, gerando maior tensão e, conseqüentemente, maior suspeita. Isto pode ser verificado pela quantidade de vezes que o porteiro questionou a sua posição. Esta situação vivenciada por Rana foi considerada por ela como um ato racista, já

que, como disse a estudante, as pessoas naturalizaram que um(a) negro(a) não pode ser professor de ensino superior ou professor de alguém que já tenha nível superior.

Casos como este, vivenciados por esta aluna, foram documentados em pesquisas realizadas entre 1993 e 1997 por Guimarães (2004), que desenvolveu um cuidadoso estudo sobre as ocorrências de discriminação racial registradas em delegacias de polícia em Salvador e São Paulo. A situação que aparecia entre as quatro mais recorrentes era a de pessoas discriminadas racialmente em prédios residenciais, seguida por pessoas de cor presas ou humilhadas pela polícia, por serem consideradas suspeitas; pessoas discriminadas racialmente no acesso ao emprego ou no exercício profissional; pessoas recusadas ou maltratadas em restaurantes, bares, hotéis, clínicas, clubes sociais ou estabelecimentos comerciais devido à cor. Neste estudo, Guimarães (2004) afirma que a maioria das vítimas de discriminação eram empregadas domésticas, porém não foram estas as que prestaram queixas nas delegacias, e sim suas patroas, que denunciaram os casos. Na maioria dos casos, são os porteiros os que discriminam, por gozarem de autoridade naquela esfera privada e por estarem seguindo ordens ou regras do condomínio. Os que reclamam, de acordo com a pesquisa, almejam o *status* social do qual estão sendo excluídos.

Neste caso, trata-se de uma pessoa com nível superior, o que, de certa forma, difere do perfil encontrado na pesquisa de Guimarães (2004). Sua indignação e incômodo só foram expressos na portaria do prédio, solicitando, por repetidas vezes que, por favor, fosse anunciada a sua chegada.

Este constrangimento pelo qual a estudante passou e que passam muitas mulheres negras nas portarias de prédios residenciais, de acordo com a pesquisa de Guimarães (2004), retrata casos de discriminação em razão da sua cor que, segundo o autor, parece se dissociar da classe. A estudante, por exemplo, pertence à classe média, sua renda familiar está na faixa de 4 a 10 salários mínimos. Este fato não a poupou de ter sido discriminada. Nesta situação, dois pontos são relevantes: a discriminação pela cor e, em seguida, a discriminação pela suspeita de um *status* educacional inexistente decorrente da cor, com uma associação direta entre a cor preta e a classe baixa, ou seja, uma racialização da classe. Ao perceber a cor do indivíduo, imediatamente se faz uma inferência quanto à classe a qual este pertence. Desta forma, as pessoas negras pertencentes à classe média também são atingidas por este estigma, sendo diretamente relacionados às classes baixas. Resultados semelhantes foram encontrados nos estudos de Pierson (1971) e Azevedo (1996).

O depoimento do aluno negro **Vitório** retrata como ele percebe o racismo no bairro em que reside:

“Sim, principalmente aqui no bairro que eu moro. É muito forte. Tipo olhares diferentes, que você percebe que é diferenciado. Esse tipo de coisa. É um olhar diferente. Você percebe que é um olhar que não é de desprezo, mas é um olhar que parece, às vezes, que é até de medo, entende? Às vezes é necessário você estar bem arrumado. pra você meio que disfarçar que você não está ali pra fazer algum mal. Porque o preconceito, como está enraizado na cabeça da grande maioria das pessoas, a gente infelizmente tem que dizer isso, porque realmente está na cabeça da maioria das pessoas, então, de certa forma, parece que as pessoas às vezes afloram isso, de maneira mesmo que não seja espontânea, aquela coisa de querer, mas muitas vezes acaba aflorando. Não, não é disfarce. Mas é que você, às vezes, sente necessidade de... como é que eu posso falar? Pra não ficar parecendo que é uma mascara, alguma coisa que você coloca. Não é bem isso. Mas é pra você se impor, para as pessoas entenderem que você também é capaz de estar ali, ou que você é igual a qualquer outra pessoa. Eu procuro, às vezes, evitar estar andando desarrumado; meio desarrumado que eu falo, assim, eu gosto de andar desarrumado, (risos) sério, por mais que não pareça, mas eu gosto de andar desarrumado de certa forma, não gosto de andar de calça, não gosto de andar com nada disso aqui, mas, às vezes, é necessário, entende? Você, às vezes, tem que... meio que disfarçar, entende?”

Morador da residência universitária, situada no Corredor da Vitória, um bairro considerado de classe média alta e alta, em seu depoimento o olhar foi um dos pontos que chamou sua atenção. Diferente da estudante branca que, como expectadora, percebia o olhar diferenciado da sua professora em relação a uma das empregadas de sua casa, entendido por ela como um olhar que ignora o outro, este aluno foi alvo de um olhar que também considerou racista. Não se pode dizer que os elementos, ou sentimentos presentes no olhar da professora, que preferiu se manter distante, eram os mesmos vivenciados por este aluno. Na percepção deste estudante, os olhares que as pessoas lançam sobre ele refletem medo. Possivelmente, medo de serem roubadas. Este medo cerceia a sua liberdade e isto é ilustrado no fato de argumentar que precisa se disfarçar. O disfarce ao qual se refere, diz respeito a ter que se vestir, de forma que nem sempre lhe agrada, para dar a impressão de que também pertence àquele lugar. O uso do léxico “disfarce” chama a atenção. Quem usa um “disfarce” tem a

intenção de mostrar a alguém o que não é, ou de não mostrar a alguém o que é. Ora, o aluno, em sua fala, trouxe elementos como: “Mas é pra você se impor, para as pessoas entenderem que você também é capaz de estar ali, ou que você é igual a qualquer outra pessoa.”

Alguns fatores precisam ser considerados nesta análise. O primeiro é que o local em que este estudante habita é uma das residências universitárias da UFBA, situada em um bairro nobre. O segundo fator é que, geralmente, os estudantes que residem nestas residências são pessoas provenientes de cidades do interior ou de outros estados e, normalmente, o fazem por não terem condições financeiras suficientes para alugar um imóvel ou compartilhar uma república estudantil. Os estudantes nesta situação enfrentam o paradoxo de serem estudantes da classe baixa ou média-baixa e habitarem no coração de um bairro nobre. Talvez o disfarce diga respeito a disfarçar que pertence a uma classe social à qual não pertence, para que não cause o duplo constrangimento de ameaçar o outro e se inferiorizar, por achar que não poderia estar ali naquele local.

O extrato da fala acima destacado, ilustra de forma nítida, por meio dos vocábulos, *se impor, ser capaz, ser igual*, que o estudante deseja ser visto como um igual, como uma pessoa que pode estar vivendo naquele bairro e como aquele que não ameaça. Goffman (2009) destaca como o eu se mostra na vida cotidiana. Em sua análise, percebe o indivíduo como um ator de teatro que se prepara para entrar em cena; a cena é a sua própria vida cotidiana. O indivíduo exerce um duplo papel: o de ator e também de público. Como ator, prepara-se, pela da escolha do figurino adequado, para a representação de seu papel. É também público no momento em que projeta situações e reações. A situação é o núcleo que guiará a cena. É com base em uma dada situação que o indivíduo ordenará suas ações de forma a agir de maneira considerada adequada. As situações, para Goffman (2009), são definidas por relações de poder. A face, em sua análise, é a máscara que sustentará cada pessoa, significando o esforço gerado para que o indivíduo consiga manter a dignidade, a qual se projeta sobre si próprio. As situações vividas cotidianamente por este estudantes refletem exatamente este cenário construído pelo autor.

Veja-se a seguir o depoimento de **Lúcia**:

“Hum... É porque são tantas... Pra mim, a própria questão... da composição, de como as... como a gente tem não é só uma questão meramente econômica. Eu acho que as duas coisas se imbricam, assim. Tipo, a questão de racismo, que eu acho, tipo, eu nunca vou competir em pé de igualdade com uma pessoa branca, nem que a gente tenha o mesmo poder aquisitivo, acessos às mesmas informações, as mesmas condições de... preparo profissional. Porque existe um preconceito e as pessoas têm

pré-formado que as pessoas brancas, elas são as que estudaram em melhores colégios, então elas vão ser melhores, ou que elas têm melhor aparência. Tipo, que a gente vê muito assim: “Procura profissional com boa aparência”. O que é boa aparência? Entendeu? Tipo, que elas vão ter uma melhor aparência, elas vão ser melhor recebidas pelo público... Enfim, essas coisas todas que eu acho que é preconceito. Desde essas coisas sutis, que eu acho, como uma boa aparência, até as coisas mais escancaradas mesmo, assim, tipo, de... de achar que a pessoa... principalmente com os homens, que eu acho, assim, que... as mulheres ficam um pouquinho mais protegidas, assim, da questão da violência mesmo, da polícia, de parar a pessoa negra e, e... revistar e ser agressiva e prender e bater, enfim, essas coisas todas que acontecem, que eu já soube. Por exemplo, o filho de uma amiga de minha mãe já foi preso, já foi agredido pela polícia, porque foi confundido com um assaltante, porque era negro. Então, essas coisas, assim, que vão desde esse pólo mais sutil, digamos assim, até a questão da violência mesmo, de matar, dos grupos de extermínio que têm, na periferia, que não é só porque é periferia, assim, porque tem uma questão étnica também, assim, porque ele não vai saber... Como é que ele distingue quem é bandido de quem não é, olhando?! Então, bandido sempre é o negro, o mal vestido, que geralmente é a pessoa negra, e tal. E de coisas que eu já ouvi, assim, dentro da faculdade, absurdas de... tipo, de chegar no HGE, que recebe muito... muito... as pessoas todas. Enfim, é um hospital geral público. E: “Ah! você já sabe quem é bandido pela cara”. Entendeu? Então: “Quando é bandido, você deixa lá por mais um tempinho, porque bandido tem que sofrer mesmo e tal”. Essas coisas, assim, que... extremamente preconceituosa. Eu já ouvi de colegas meus isso.”

A fala desta estudante negra não-cotista traz um ponto que precisa ser destacado no que diz respeito às formas pelas quais o racismo se expressa, que vão desde formas bastante sutis, até formas violentas, que podem resultar em morte das vítimas. Na verdade, percebe-se certa gradação na ação racista, embora todas, de fato, causem danos para quem está sendo vítima. Estes danos, certamente, estão repletos de subjetividades e consequências para quem os experimenta. Seus efeitos precisariam de amplos estudos para poder medir o impacto psicológico nas vidas das pessoas que recebem este tipo de tratamento, principalmente quando o racismo se dá de forma sutil. Porém a sutileza encontra-se de um lado da corda; do outro, nota-se a violência física, que é um ato extremo, cujas consequências físicas são vistas a olhos nus e podem privar a pessoa do direito à vida.

A estudante aborda a sua posição de estudante negra não-cotista da Faculdade de Medicina, e afirma que nunca concorrerá *no mesmo pé de igualdade* com uma aluna branca, mesmo que as duas venham de situações bastante semelhantes, com semelhante poder aquisitivo, nível de escolaridade e preparo para exercer a profissão. De acordo com a estudante, a questão da “boa aparência” é fundamental e já a coloca fora do processo de seleção, posto que a “boa aparência”, certamente, não será atribuída a uma pessoa pertencente ao grupo racial negro. A estudante teme que não ser bem aceita pelo público, isto é, pelos pacientes.

O estudante branco **Getúlio**, em seu depoimento, cita como exemplo o Carnaval:

“Por exemplo, o Carnaval de Salvador, como a gente sabe, é amplamente racista. E além de ser racista pela questão dos blocos, que privilegiam as elites, e a população na rua. Até a população na rua é racista, foi até bom você lembrar porque agora houve a discussão da Polícia Militar aqui nos campus da UFBA, por conta da questão do estupro que houve. Então houve a discussão e vários eventos foram relatados por pessoas negras, do racismo da Polícia Militar, e que é evidente no Carnaval. Por exemplo, eu tenho um amigo meu, ele me contou essa história, que tava ele e dois amigos negros. E só por esses dois amigos serem negros, toda hora que passava a Polícia Militar, aquele batalhão, revistava as pessoas. Então as pessoas normais estavam lá e os negros sempre revistados, então há esse racismo ainda explícito aqui em Salvador e no Brasil como um todo também. A gente vê nas televisões, novelas os personagens bandidos são negros, é sempre isso.”

Este estudante branco, ao lembrar de situações racistas, citou o carnaval de Salvador como um acontecimento, segundo ele, *amplamente* racista. Neste aspecto, dois pontos chamam a atenção no racismo exercido pelos blocos de carnaval. Geralmente, para fazer parte de alguns dos blocos carnavalescos de Salvador, o folião, além de ter que dispor de um bom capital, precisa preencher cadastro e enviar uma foto. Há denúncias de que a escolha realizada para definir quais pessoas poderão comprar os *abadás*⁹ e compor o bloco é feita através das fotos e, geralmente, envolve o critério “beleza”, que está diretamente associado à cor do indivíduo. Quando se fala “um bloco de gente bonita” está implícito que neste bloco não há

⁹ *Abadás* são os uniformes dos blocos baianos durante o carnaval, geralmente se constitui de uma camisa e um short e alguns apetrechos. Nos últimos anos, os blocos têm disponibilizado somente as camisas. Substituiu a antiga mortalha.

negros. A outra questão importante neste mesmo ponto é o quanto se paga para fazer parte de um desses blocos. São geralmente quantias muito altas, o que, de certo modo, limita a participação de pessoas que não possuem renda alta.

Para tocar no segundo ponto destacado para ilustrar o racismo no carnaval, o aluno abriu um parêntese para referir um evento ocorrido na UFBA, relacionado à denúncia de que uma aluna teria sido estuprada no Campus de Ondina. Durante esse período houve muitas manifestações por parte dos estudantes, com foco na segurança da comunidade universitária. Os estudantes exigiam maior segurança na universidade, mas, ao mesmo tempo, colocavam-se contra a entrada da Polícia, fosse ela militar ou federal no Campus, argumentando que a polícia era muito racista e, portanto, os alunos negros da UFBA certamente seriam abordados como prováveis suspeitos de quaisquer atos desta natureza, que porventura viessem ocorrer. Esta polícia que supostamente abordaria os estudantes negros é a mesma, segundo o entrevistado, que insistentemente aborda os homens negros durante o carnaval, revistando-os, pois são, *a priori*, suspeitos.

De acordo com este estudante, no exemplo que citou, o comportamento racista é explícito: “as pessoas normais estavam lá e os negros sempre revistados”. Nesta passagem, o aluno faz naturalmente a distinção entre quem é normal ou não. Na sua fala, deixa transparecer uma diferenciação. Poderia ter optado por “as pessoas brancas estavam lá e os negros eram sempre revistados”, contudo, sua opção lexical sugere a existência de dois grupos, os normais e os negros. Quando diz que no carnaval até as pessoas da rua são racistas, sugere que não só a polícia é racista, mas que este é um comportamento generalizado.

O depoimento de Daniel, estudante negro, mostra a existência de uma forma de reação racista direcionada aos rapazes:

“Como eu comecei a falar no início, as pessoas não chegam pra você e falam: “Eu não gosto de você porque vocês são negros, ou por você ser gay. Eu não gosto de você porque você só tem uma perna”. Eles não falam isso. Mas, a partir do momento que você não dá uma condição a uma pessoa que não tem uma perna, ele depende dos braços. Não tem lógica você não dar um emprego pra um caixa de um mercado porque ele não tem uma perna. Só se for questão estética, porque ele não necessita de perna pra fazer contas, ele necessita de músculos nos braços e da mente. A única coisa que ele precisa. É isso. Então, essa questão quando você não emprega, ou quando você necessita empregar, obrigar as pessoas a destinarem uma cota para o funcionário que tem uma certa deficiência, isso é um racismo. Isso demonstra que a sociedade não está

amadurecida pra conviver ou dividir papéis iguais com as pessoas. Questão de racismo de cor, agora é diferente, ninguém fala que não gosta de você. Mas a partir do momento que você passa, é porque eu também não sei, eu sinto assim, já falei pra várias pessoas, colegas meus, quando você passa e a pessoa segura na alça da bolsa ou muda de lado, isso está na cara, estampado, não precisa ninguém escrever que a pessoa é racista ou tem algum medo também. Mas eu considero racismo, porque é por causa da cor de pele da pessoa que está passando ao lado. Se fosse uma pessoa branca de olhos azuis, ninguém seguraria a alça da bolsa. Então, aí se torna evidente que ainda existe. As pessoas julgam antes mesmo de saber quem é ou conhecer.”

Este estudante negro exemplifica, por meio de fatos vivenciados por ele, como também o fizeram outros. Este aluno aborda a questão dos preconceitos de uma forma geral. Fala do preconceito em relação aos gays, aos deficientes físicos e aos negros. Aborda a questão de não se empregar um homem ou mulher negra, ou deficiente físico em um determinado trabalho, ou de ter que estipular cotas para garantir que determinada parcela da população também esteja representada naquele local, o que representa o despreparo de uma sociedade para viver com as diferenças e a compartilhar. Estas situações, de acordo com o estudante, expressam a existência do racismo.

O estudante negro **Dardo**, mostra seu entendimento sobre o racismo:

“Minha mãe, por exemplo, ela tava andando na Graça [bairro de Salvador, Bahia] uma vez, pra fazer exame médico, aí parou um carro próximo a ela, aí o motorista do carro perguntando, perguntando se ela tava procurando emprego (risos). E várias situações! Meu irmão, por exemplo, estava uma vez numa empresa, pra fazer uma reclamação, e... ele viu a... a chefe de recursos humanos chegou na sala onde ele estava, pensando que ele estava procurando emprego, aí falou assim, com algumas fichas, com foto: “Essa aqui é negra, não serve. Essa aqui é branca, foi. Essa aqui não serve... essa aqui...”. Meu irmão chegou em casa revoltado (risos). Foi, na frente dele e de outras pessoas que estavam lá fazendo reclamação também! Agora, eu acho assim, acontece mais sutilmente. As pessoas aqui não se declaram muito racistas.”

Este estudante negro, já presenciou ou soube de reações que se deram de maneiras mais explícitas, e duas expressam situações de trabalho. O curioso nos exemplos trazidos por ele são

as duas faces observadas do racismo: a premissa de que uma mulher negra, andando por um bairro de classe média alta, cujas expressões dos olhos demonstravam que estava à procura de algo, foi imediatamente traduzida como “mulher negra procura emprego”, quando esta, na verdade, procurava simplesmente o consultório de seu médico. Casos como este são comuns nos estudos feitos sobre o racismo. Mulheres e homens negros, situados em bairros ou locais de classe-média, classe média-alta ou alta são geralmente confundidos como pessoas que estão ali para prestar algum serviço. Dificilmente são vistos como moradores.

Outra vez, aparece nas entrevistas a questão da racialização das classes sociais. Normalmente, as mulheres são confundidas como empregadas domésticas e os homens como trabalhadores que prestam serviços gerais, como serviços de marcenaria, encanamento e eletricidade. Não pretendemos aqui, inferiorizar o trabalho doméstico, nem os serviços gerais, mas pontuar questões sobre o estereótipo que recai sobre as mulheres e homens negros que parecem engessadas na visão limitada sobre as posições que ocupariam no mercado de trabalho.

O segundo exemplo trazido pelo estudante já revela um outro lado, o suposto local de trabalho seria uma loja de *shopping*. Ocorreu que o irmão do entrevistado presenciou uma cena em que a chefe de recursos humanos de uma loja, descartava fichas de prováveis candidatos ao emprego nesta loja pelo fato de serem negros. Expressava-se de maneira explícita, verbalizando para quem quisesse ouvir sua não opção por alguns candidatos. Apesar de ter se lembrado de exemplos em que é óbvio o posicionamento racista, este aluno, como outros, voltou a mencionar que as formas mais comuns de expressão racista não são tão explícitas.

▪ **Racismo velado**

Muitas vezes as expressões racistas se dão de tal forma que encobrem ou disfarçam tal atitude, podendo ser verificadas nas piadas dirigidas às pessoas negras, ou de formas mais sutis e mais difíceis de serem detectadas, como um olhar preconceituoso ou formas veladas de exclusão.

No depoimento da professora branca **PAEB**, fica clara a diferença do comportamento racista encontrado na Bahia e em Santa Catarina:

“Sim, acho que aqui na Bahia, menos. Apesar de todo esse movimento afro que tem aqui na Bahia, contestatório, não sei se é contestatório o termo, mas eu acho que aqui na Bahia existe muito menos racismo do que no Sul do Brasil. No Sul do Brasil, eu vivi em Santa Catarina, o laboratório em que as pessoas abertamente

contavam piada de preto, como eles chamavam, entre aspas, eles denominavam “piada de preto”, eles falavam isso abertamente. Isso me chocava, porque aqui na Bahia ninguém faz isso. Antes mesmo da Lei que tornou o racismo um crime inafiançável, antes mesmo disso, eu não via ninguém fazendo esse tipo de coisa aqui na Bahia. Então, isso me chocava. Embora fosse uma coisa sem maldade, vamos dizer assim, não era pra prejudicar ninguém, existia uma certa falta de respeito, uma certa insolência, uma certa falta de respeito em fazer esse tipo de coisa. Então, dentro de um ambiente acadêmico, num laboratório de trabalho, as pessoas estarem falando esse tipo de coisa, mesmo quando não existiam negros presentes, eu acho isso insolente e uma falta de respeito. Então, isso é uma questão. Agora, claro que existe o racismo camuflado, e esse daí eu não posso lhe dizer, lhe provar que tem, mas é o que a gente acredita, por exemplo: pessoas vão procurar emprego. Então, deve existir sim. Eu acredito que exista. Mas, eu acho que, quando se trata de concurso público, já fica menos possível.”

Ao comparar os racismos existentes nestas duas regiões, a professora acredita que o racismo aqui existente seja menor, ou talvez camuflado. Há em seu discurso uma perspectiva comparativa, um caráter relacional utilizado para falar sobre as diferenças. Estas diferenças são construídas pelas comparações. A visão sobre o outro é fundamental para fazer a diferença. Este outro não se representa simplesmente pelas pessoas; o outro estabelecido para relacionar pode ser uma cidade, uma região. Neste caso, Salvador é comparada com Santa Catarina. A região nordeste em contraposição com a região sul do país. Salvador, nesta fala, é expressada como uma cidade que possui o caráter ambíguo de ser racista, não ser racista, ou ser menos racista, outra vez em comparação com outras cidades do Brasil. Outro choque que sentiu foi por essa disseminação de piadas ocorrer no meio acadêmico, num laboratório. Não acreditava que essas piadas eram ditas por maldade, já que no ambiente não havia negros. O que sugere que esses fatos são realmente naturalizados, pelo fato de as pessoas disseminarem esse tipo de brincadeira de escárnio, troças e ofensas sem suscitar nenhuma reação verbal contrária. Mesmo estando indignada com o que estava sendo dito, esta professora percebia esta manifestação como *uma coisa sem maldade*, ao mesmo tempo em que também considerava uma falta de respeito. O choque, as contradições e a não-reação parecem estar presentes nos discursos das pessoas entrevistadas. O fato de não ter negros neste laboratório parece também ser um fato naturalizado. Não se questiona o porquê da sua ausência. Tem-se a impressão de que esses fatos passam mesmo despercebidos.

A academia é vista tanto nesta fala quanto na de outra professora como local que, *a priori*, não deveria ser espaço em que manifestações racistas ocorressem; a universidade é vista como se fosse um lócus isolado, como se não refletisse o comportamento da sociedade.

Deste modo, são várias as faces do racismo e algumas destas podem ser ilustradas na fala de **Teseu**, estudante negro cotista, quando diferencia o racismo que foi ou é vivenciado em países como os Estados Unidos, África do Sul e Alemanha e o racismo existente no Brasil.

“Há, com certeza, não tenho dúvida. Porque também, na verdade, quando a gente fala assim de racismo, o parâmetro que a gente toma é o parâmetro norte americano e o parâmetro inglês, na África do Sul, de racismo declarado; o nazismo alemão, que também era uma espécie de racismo, era um racismo, na verdade, com os judeus e tal. E assim, essa questão da discriminação direta e deflagrada, segregação, vocês aqui, vocês aqui não se misturem, não se toquem. Com certeza, e acho que a nossa é a mais difícil de ser combatida, porque é aquela discriminação velada, é aquela que tá embaixo dos panos, que é através de sutilezas, de matizes no discurso, que você acaba percebendo e pra você combater é muito mais complicado. Na própria composição dos ciclos, que é muito autofágico mesmo, entendeu? Pessoas que têm mais acesso a serviços, são pessoas brancas – claro que têm negros que ascendem também socialmente, não estou falando isso – mas como ela é autofágica mesmo. São pessoas que se reproduzem ali mesmo naquele mundinho, e aí os negros que vão se ascendendo, vão se incorporando, mas não tem essa socialização. Acho que há racismo, com certeza, de forma velada, e acho que é a forma mais prejudicial, porque a outra, se surgir, é combater, essa é muito mais... Aí vem a democracia racial, mas aqui não existe não, aqui é bem...”

Na compreensão deste aluno, o racismo nestes outros países é muito mais fácil de ser combatido, já que é explícito, trata-se de segregação, leis foram escritas na intenção de separar os grupos raciais e atribuir-lhes, ou não, direitos. Menciona a autofagia, termo proveniente da biologia molecular, em que as células em condições difíceis reciclam suas próprias proteínas e organelas, fazendo uma retroalimentação, ou seja alimenta-se de si própria para continuar sobrevivendo. Ao usar esta metáfora, o estudante pretendeu ilustrar como se dá o processo do racismo, permitindo, da mesma forma, explicitar a autofagia, um ciclo de reprodução que vai funcionando em torno de si mesmo. Uma possível compreensão

deste processo seria a manutenção de privilégios, formada pela teia racista que se consome a si própria por diversos mecanismos de exclusão.

No caso do Brasil, de acordo com o estudante, trata-se de uma sutileza, “uma discriminação velada”, véu que encobre, dificultando, portanto, a distinção da forma em que se dá. Este tipo de racismo, o velado, certamente é muito difícil de ser tipificado e, portanto, combatido. A Lei 7.716/89, que diz que racismo no Brasil constitui-se em crime inafiançável e imprescritível, não consegue resolver as inúmeras formas de racismo cotidianamente encontradas (GUIMARÃES, 2004).

Em seu depoimento, a aluna **Rana** sentiu dificuldade para lembrar de situações em que tenha presenciado um comportamento explicitamente racista, porém recorda momento em que este foi expresso de maneira não verbalizada, caracterizado por expressões do corpo, como o olhar.

“Que eu tenha presenciado? Difícil, eu acho que, no Brasil, as coisas são um pouco omitidas, assim. Não é nada muito “às claras”, né? em relação ao racismo. Mas que eu tenha presenciado? Às vezes, quando eu saía com minha amiga, que é negra, eu acho que às vezes eu notava, assim, alguns olhares...

Não sei. É... eu acho que já ouvi, uma vez, falarem do cabelo dela, porque ela usava um “mega-hair”. Não, esse não foi um exemplo bom. É... eu acho que eu não consigo pensar em nada que tenha presenciado de preconceito, agora. Teve uma vez, que eu estava vindo aqui pro ICBA, com a Santa, que é uma das meninas que trabalham lá em casa, e a gente tava subindo aqui e eu cruzei com uma professora minha daqui. Aí eu apresentei a Santa a ela, aí ela deu um tchau, assim de longe. Mas eu achei que ela foi meio ignorada, sabe? Eu senti na hora. E aí eu fiquei imaginando se seria por ela ser negra e tal, e por tá vestida, assim, mais simplesmente.”

As referências aos modos pelos quais o racismo é omitido em Salvador e no Brasil, de maneira geral, de uma forma ou de outra, sempre estiveram presentes nas falas dos entrevistados. De acordo com esta estudante, o olhar que transmitiam as pessoas, ao vê-la passar com a sua amiga de mega-hair, denunciava preconceito, da mesma forma que percebeu o afastamento da sua professora ao ser apresentada a Santa, uma das empregadas negras de sua casa. O afastamento do corpo e o desinteresse mostrado pela professora fizeram a aluna questionar se o que estava vivenciando naquele momento tratava-se de uma expressão do

racismo. A própria aluna levanta os possíveis elementos que fizeram com que as pessoas agissem, segundo ela, de forma preconceituosa. Elementos como cabelo com mega-hair, vestimenta simples e cor de pele foram os responsáveis, em sua visão, por suscitarem nas pessoas reações adversas.

▪ **Racismo como fenômeno estrutural e institucional**

O racismo foi visto por alguns entrevistados como algo que estrutura a sociedade brasileira em vários níveis, agindo como um conjunto de mecanismos que contribuem para que as pessoas negras não alcancem mobilidade social.

Diferentemente das outras pessoas entrevistadas, **PSDB**, uma professora branca, percebe o racismo como um fator que justifica a forma pela qual o Brasil se fundamenta, no que concerne a suas desigualdades.

“Com certeza. Pra mim, o racismo é a principal característica da sociedade brasileira, eu acho que ele é fundante; é ele que justifica a condição de classe. Se o Brasil pra mim não saiu ainda da condição colonizada, nós temos um pensamento colonialista mesmo, e por isso não conseguiu se desenvolver, e não consegue redistribuir renda no país. Eu não tenho dúvida disso.”

Ao afirmar que se trata da principal característica da nossa sociedade, a entrevistada sugere que, dentre as inúmeras características que possam qualificar o Brasil, o racismo seria a que mais se sobressai e o estrutura.

Hasenbalg (1979) chega à conclusão, em seu trabalho de pesquisa realizado entre os anos de 1960 e 1970, que as desigualdades se constituíram no Brasil por meio de um conjunto de práticas racistas. A exploração racial e a opressão de classe agem, de acordo como o autor, como mecanismos de exploração do povo negro. O caminho para a mobilidade social segue a lógica da cor e, portanto, a raça protagoniza como aquela que define o acesso a bens, como educação, trabalho, bens de serviço, acesso à cultura. Desta forma, define e ratifica as desigualdades.

Ao contrário das outras pessoas, cujas dificuldades em perceber o racismo que não se desse de maneira explícita, ou se manifestasse em casos pontuais, levaram a citar alguns exemplos que ocorrem na vida cotidiana, **PSDB** percebe o racismo não só como

transversalizando a sociedade brasileira em seus diversos níveis, mas fundamentando-a e organizando-a.

“A outra percepção é quando eu fui trabalhar no ministério da educação, em que tive uma percepção mais ampla do racismo institucional, aí que eu... na verdade, eu desloquei minha visão do racismo, porque aquilo que eu achava que era racismo, do ponto de vista do cotidiano, que eram aquelas relações culturais e tal, o problema do elevador, disso, daquilo, começou pra mim a cair como uma ficha, que o racismo é estrutural, o racismo é institucional. E aí eu talvez tenha revisto toda uma condição de vida dentro da universidade, como a universidade é também institucionalmente racista, como as ONGs são institucionalmente racistas, como os movimentos sociais que eu já vinha participando também são racistas, como os partidos são, e aí eu comecei a ver como o Estado brasileiro se estrutura todo pra evitar a entrada dos negros, e não só dos negros eu acho, mas dos negros e do seu arcabouço intelectual e da sua racionalidade, que não é uma racionalidade tão formal, que não é uma racionalidade cartesiana, que não é uma racionalidade ocidental, que não é uma forma de ver um mundo tão objetiva. Então, tudo isso, de certo modo, são barreiras que vão sendo criadas pra... ou seja, ou você se embranquece pra entrar aqui nesse espaço, ou você fica do lado de fora. Então [...]”

A forma pela qual o Brasil se institui, de acordo com esta professora, é a causadora do seu não-desenvolvimento e da não distribuição de renda. Sua percepção é a de que o Estado brasileiro constitui-se de forma a barrar a entrada de negros em seus espaços de poder. Ao fazer isto, a tentativa não seria simplesmente a de barrar pessoas de um outro grupo racial, mas de barrar a entrada de uma outra epistemologia, que não se baseia em padrões eurocêntricos. Outra forma de concepção do mundo, de conhecimento que não é tão objetiva nem tão formal. Portanto essa subjetividade à qual a professora faz alusão torna-se elemento de recusa neste modelo já pré-estabelecido. Desta forma, o que se impõe neste modelo é o abandono de subjetividades, abandono de epistemologias, para que haja o mínimo de inserção, neste caso, adotando as racionalidades e posturas de quem está no poder. A este processo, a entrevistada denomina embranquecimento, embranquecer-se para estar inserido. Este tornar-se branco diferencia-se do outro citado anteriormente, o qual fazia referência às características físicas, à ideia de miscigenação como meio de aproximar-se cada vez do

fenótipo branco. Neste último caso, fala-se de embranquecimento de ideologias, de epistemologias.

Na fala do professor **PFEP**, é clara a referência ao racismo institucionalizado, no entanto este tipo de racismo não foi mencionado na pergunta que lhe foi dirigida.

“[...] você está me perguntando se há institucional? Porque, por exemplo, na África do Sul houve racismo, era algo institucional, era algo legal, chamado de segregação racial, era algo institucionalizado. O que você está perguntando é se eu acho que está institucionalizado, o racismo? É essa sua pergunta? É, porque quando você coloca “no Brasil”, você está colocando a instituição nacional. Se você colocar “entre o povo brasileiro, há racismo?” aí a pergunta é outra. É essa a pergunta?... Ah, entre o povo há, mas não é algo institucional. Você não vai encontrar uma lei brasileira que seja racista. Isso não existe. Institucionalmente não existe racismo. Se existe algum ato de racismo, as pessoas praticam contra a lei, mas não é algo institucional, muito pelo contrário. A nossa Constituição, ela é uma das Constituições do mundo que mais iguala direitos e deveres, que você possa encontrar em todo o planeta. Então, quando você coloca a palavra Brasil, você está colocando a instituição federal, como nação. Como nação, nós não podemos dizer que há. A nação institucional, legalmente constituída, não tem racismo. Agora ele é praticado pelas pessoas.”

O conceito que o entrevistado tem sobre racismo institucional diz respeito à promulgação de leis racistas na constituição brasileira. Para este professor, só se poderia nomear o racismo de “institucional” se este estivesse explícito nas leis do país, isto é, o país como instituição e detentor de leis racistas. Para tanto, diferenciou o Brasil, como instituição nacional, do seu povo. Povo e país são desvinculados na fala deste professor, como se fossem dois elementos independentes; o país não é racista, mas seu povo é. Como se um país existisse independentemente de um povo. A lógica do seu discurso era de que, se o país não se fundamentava em leis racistas, não poderia ser considerado como tal.

O conceito de racismo institucional, ou racismo sistêmico, foi criado em 1967, por Carmichael e Hamilton (WERNECK, 2005), e refere-se à forma de racismo que se estabelece nas estruturas de organização da sociedade, nas instituições, traduzindo os interesses, ações e mecanismos de exclusão perpetrados pelos grupos racialmente dominantes.

Essa autora apoia-se em um dos mais importantes documentos do Reino Unido, o Relatório Macpherso, para definir o racismo institucional como

A incapacidade coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado ou profissional às pessoas devido à sua cor, cultura ou origem racial/étnica. Ele pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que contribuem para a discriminação através de preconceito não intencional, ignorância, desatenção e estereótipos racistas que prejudicam minorias étnicas. (WERNECK, 2005, p. 342).

O conceito desindividualiza o campo de ação do racismo e desloca a discussão dos preconceitos e discriminações interpessoais, repondo-a no espectro da ideologia e da política, incluindo o racismo no contexto apropriado das relações sociais. Em tal perspectiva, esse conceito possibilita o desvelamento da impregnação da ideologia racista no sistema de saúde, rompendo com a tendência de desvinculação com processos de dominação (e resistência) presentes no conjunto da sociedade. A utilização desse conceito como ferramenta de análise leva, necessariamente, à produção de recomendações e estratégias de mudança.

O conceito do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para o racismo institucional é de que este se revela nos mecanismos de instituições públicas, explícitos ou não, que dificultam o fim da desigualdade entre negros e brancos. Portanto, não se trata de existir um aparato constitucional para que se verifique a prática deste tipo de racismo, já que esta pode se dar pelas formas enviesadas, as quais têm sido discutidas ao longo deste capítulo.

Trazemos a seguir o depoimento de **Marcela**, estudante branca não-cotista de Medicina, cuja visão e conceito sobre o racismo institucional aproxima-se do conceito adotado pelo PNUD, como algo estrutural, abrangente, que ocorre nas instituições e define o modo pelo qual a sociedade brasileira organiza-se, gerando a exclusão de determinados grupos raciais.

“Eu vou falar de... que tem mais a ver com essa coisa, com Medicina, que... Uma pessoa que trabalha lá em casa, ela tá com uma filha que tá doente e assim, uma coisa meio complicada, que os médicos não sabem dizer o que é. Aí, outro dia, ela foi no hospital; aí um determinado médico não deu atenção à queixa dela, falou que era bobagem o que ela tinha, tava com a filha no colo, com febre, um quadro bem grave. Ela foi no posto de saúde, mandou ir pro hospital, ou seja, ela já chegou lá meio agoniada com aquela situação; aí ele olhou ela, não ouviu a estória, não fez o mínimo de exame físico, uma coisa básica pra dispensar qualquer pessoa que chega na emergência de um hospital, e aí ela acabou que foi atendida por outro médico, de uma forma que ela poderia não ter sido atendida naquele dia e... Aí, depois de um

tempo, ficou sabendo que esse médico que trabalha nesse hospital, que é um hospital da rede pública, trabalha também no hospital da rede particular, Hospital Aliança, e há um tempo minha irmã tinha ficado doente, tinha sido internada, e ele foi o médico que tratou dela. E ela [a irmã], relatando, disse que era um profissional competente, que era muito disponível, foi muito cuidadoso, tanto com ela quanto com minha mãe, pra explicar as coisas, pra fazer... então era nítida a diferença de tratamento entre ela [a empregada], que é mulher pobre, negra, do SUS, e minha irmã sabe? Então isso é racismo, claro, né? E as coisas vêm juntas, tanto o racismo mesmo quanto a discriminação de classe. Então não dá pra separar...”

Nesta fala, a depoente procura ilustrar uma situação na área da saúde que mostra um profissional agindo de forma bastante diferenciada no que diz respeito ao seu público alvo. O mesmo médico atendeu, em situações diferentes, pessoas que faziam parte da rede de relações de uma família, o que propiciou uma análise por parte das pessoas que estavam direta e indiretamente envolvidas no caso. No entendimento da estudante, este foi claramente um exemplo de racismo, que estaria acompanhado de preconceito de classe social. Segundo a estudante entrevistada, estas duas formas de discriminação, de cor e classe, são inseparáveis.

2.3 EXISTÊNCIA DE RACISMO NA UNIVERSIDADE

Questionado sobre a existência de racismo na Universidade, o estudante **Gabriel** comentou:

“O racismo já é mais contido. Não ocorre como antigamente... Hoje nós sabemos que devido à televisão também e aos meios de comunicação, está todo mundo orientado ao que fazer, como proceder numa situação de racismo. Então é um racismo mais contido, mas, assim, cada um guarda pra si, se tem. As pessoas que têm racismo até hoje. Mas, assim, é mais contido, devido à evolução, evolui com a mente, é claro, mas mudou um pouquinho, mas pra muito melhor. Antigamente não existia negro nenhum aqui em Odontologia; hoje já são muitos, muitos mesmo. Atualmente são muitos. Minha turma mesmo tem uns 10 [...] a turma tem 90, aqui não tinha nenhum. Há 4 anos as turmas eram todas de brancos.”

O estudante percebe o racismo existente na faculdade como um comportamento que é reprimido, contido. Isto quer dizer, precisa ser reprimido para que não se manifeste claramente. A explicação dada por ele é de que a televisão tem orientado as vítimas de racismo sobre como reagir. Portanto, como o racismo é considerado crime, traz duas situações opostas, uma para quem o pratica e outra para quem é alvo dele. No caso de quem pratica, a tendência, nos dias de hoje, é abafar o ato, conter o impulso e o comportamento, pois, ao externar palavras ou ações que indiquem superioridade ou inferioridade de uma pessoa em relação a outra, o praticante poderá ser considerado criminoso, já que, de acordo com a Lei 7.716, racismo é crime. Para quem é alvo, o comportamento indicado é oposto; é o de liberação, ou seja, tornar público, denunciar. De acordo com este estudante, quando percebe a situação racial da escola em que estuda, a Odontologia, percebe que hoje “são muitos, muitos mesmo” estudantes negros. Em sua turma de 90 pessoas, considera que 10 alunos negros deste total seja um número surpreendente comparado há quatro anos que, segundo ele, só tinham brancos na sala de aula. Esta fala reafirma a naturalização da ausência de pessoas negras em certos locais e como o mínimo de representação deste grupo, quando acontece, gera surpresa ou estranhamento. É certo que o número de alunos negros cresceu nos últimos anos com a implantação das cotas. De acordo com a tabela da Pro-Reitoria de Planejamento e Administração (PROPLAD), o número de pardos e pretos aumentou depois do sistema de cotas (UFBA, 2005a). No ano de 1998, de uma forma geral, em todos os cursos da UFBA, o percentual de pardos e pretos, que era, respectivamente de 35,3% e 6,7%, passou, no ano de implantação do sistema, para 56,5% de pardos e 16,9% pretos. Em 1998, portanto, 42% dos estudantes que ingressaram na instituição eram negros. Em 2005, esse total alcançou o percentual de 73,4% de estudantes negros (UFBA, 2005b).

A seguir, temos o depoimento da estudante indígena **Marina**, que relata o caso de um professor, em sala de aula.

“Assim, e quando se tem esses tipo de atitude, de preconceito, “Ah os índios querem ser coitadinhos, ou os negros querem ser coitadinhos.” Você vê, os branquinhos, eles começam a dar risada e a concordar com que o professor está falando, né? É muito triste você, que tem noção do que é o movimento social, do que é a realidade, passar por isso aqui. Às vezes... tem um professor mesmo que, todas as vezes que eu tenho aula com ele, quando ele começa com as piadinhas, eu levanto, saio, e quando ele termina eu volto. Tipo assim, esses dias mesmo, a piada dele: “Esses índios preguiçosos, não contribuíram com nada, pau Brasil, não sei o quê... Os negros até que contribuíram, né? Assim, levando uma porradinha ou outra, morreram uns ou outros aí, mas tudo bem, tudo normal.” Aí você vê seus colegas começam a dar risada, aí você faz o quê? Ou você vai pro embate, se você for pro

embate, você vai se prejudicar, porque dentro dessa faculdade de Direito eles são... um virou e disse: “A lei aqui sou eu.” Entendeu? Então não vai adiantar, porque aquela discussão não vai te acrescentar em nada, muito pelo contrário, você só vai ser prejudicada. Então é melhor você fazer o quê? Levanta e sai pra não ouvir as idiotices.

Essa mesmo, do professor, essa é uma forma de racismo dentro da universidade. E, o mais grave, porque além dele ser racista, ele está disseminando essa ideia do racismo. Isso é o mais grave. Uma coisa é você ser racista; uma coisa é você ficar falando, ainda mais um professor, que ele tem influência sobre determinado número de alunos.”

O relato da estudante mostra o ponto de vista desse professor em relação aos índios e aos negros no Brasil, no que concerne à contribuição de cada um desses grupos para o país. Este o faz comentando que os índios e os negros se vitimizam e subestimam a participação no desenvolvimento do país tanto de um grupo quanto do outro. A estudante, diante deste fato, sente-se incomodada pela reação de chacota dos colegas, que parecem concordar com o que é dito pelo professor, já que reagem com risos, sendo incapazes de esboçar qualquer outro tipo de reação que não seja o escárnio. Esses comentários são daqueles que não percebem com nitidez como é a realidade destes dois grupos e de como os movimentos sociais lutam para reverter imagens como essas, traçadas pelo professor.

Outro aspecto pontuado por esta aluna foi o questionamento que fez a si mesma se deveria reagir, provocar um questionamento ou se posicionar contra. A reação que achou mais adequada foi retirar-se da sala de aula até que o professor concluísse o seu comentário, percebido pela aluna como uma piada, já que é um momento caracterizado por alguém que conta algo para uma plateia que ri. Reagir a este tipo de situação, não trará benefícios já que percebe que um embate direto só iria prejudicá-la. A forma utilizada pelo professor para falar de índios e negros, para ela, é racista, pois, de forma explícita, manifestou-se em sala de aula. Por outro lado, é uma fala que tem o poder de influenciar, pois é de um professor, que estava disseminando pensamentos racistas para uma sala que tinha, no mínimo, 60 alunos.

Por tratar-se de um professor de Direito, espera-se que saiba das leis, quando estas funcionam ou não, como fazê-las funcionar ou não. É possível que, quando expresse tão explicitamente seu comportamento racista, saiba de antemão que não será julgado ou condenado pelo seu comportamento. A aluna queixa-se da regularidade com que o professor age desta forma, que corresponde à frequência com que se retira da sala de aula.

Para **Lúcia**, estudante negra não-cotista da Escola de Medicina, o racismo pode ser observado na própria prática médica.

“Tem também. Assim, isso eu acho que é um exemplo de racismo dentro da universidade, porque meus colegas, eles tão num espaço de ensino. Então, isso é ensinado pro estudante! Na faculdade, já teve a história do... que foi com um paciente do SUS, que foi o caso da FBC, de tirar a FBC do hospital universitário, paciente do SUS e paciente não SUS. Mas quem é o paciente do SUS, na maioria das vezes? É o paciente mais pobre, que é o paciente negro. Então, eles faziam um tratamento distinto pra paciente SUS e paciente não SUS, sendo que o SUS paga tudo. Então, quando era paciente do SUS, eles faziam um tratamento mais barato, que é o tratamento que... menos eficaz. E, quando era o paciente conveniado, eles faziam o tratamento adequado, que era o tratamento prescrito. E, assim, o SUS paga também o tratamento caro, não é que o SUS não pague. Então, isso era feito, dentro de um hospital universitário, e os estudantes que estavam lá fazendo isso, tavam aprendendo a fazer isso. Eu acho que, na saúde, tem esse viés claro, assim, da questão do preconceito que... as pessoas falam que é preconceito econômico, mas eu acho que não é só, porque não dá pra você... Como é que você distingue olhando quem é que tem mais dinheiro de quem não tem? Então, tem todas as características ligadas à questão racial, que eu acho. Tipo, eu não peguei essa disciplina ainda, porque eu deixei pra pegar depois, mas tem uma disciplina que é “Políticas de Saúde”. Teve um grupo da minha turma que fez um trabalho que viu que as mulheres negras... Em maternidades, as mulheres negras têm muito mais dificuldades de ter acesso, de serem atendidas de maneira de qualidade, nas maternidades de uma forma geral. Então, a variável era: negra ou branca. Não era a questão econômica.

[...]

É isso. Como eu já disse, tem poucos estudantes negros, assim, e os poucos que têm são aceitos, eu acho, digamos, assim. Entendeu? Convive-se bem, não tem uma questão maior de preconceito e tal. Claro que os funcionários, a maioria é negro, e os professores, a maioria é branca. Tem um ou outro estudante negro, mas, assim, professor... Praticamente não existe professor negro, assim. Não me lembro de um, agora, assim. Entendeu? Então...”

De acordo com a estudante, o(a) estudante de Medicina aprende desde cedo a diferenciar um paciente do SUS de um paciente conveniado e a fornecer-lhe um tratamento diferenciado. A estudante entende que este tratamento não se justifica, já que o SUS também paga caro, da mesma forma que os convênios, para que a comunidade pobre, que é em sua maioria negra, tenha atendimento médico. No entanto, o que se verifica na vida diária, é que o paciente SUS acaba recebendo um tratamento de qualidade inferior, o que significa ser tratado com medicamentos de menor qualidade, materiais mais baratos, tratamento menos eficiente.

Ela acredita que esta diferenciação feita pelos futuros médicos pode se refletir no próprio atendimento ao paciente.

Em seu depoimento, a estudante traz ainda outro ponto que diz respeito ao contingente de pessoal na sua Faculdade de Medicina: a maioria dos funcionários da sua unidade são negros; há poucos estudantes negros; não se recorda de nenhum professor negro em sua faculdade.

De acordo com o professor **PFOB**, há racismo no Brasil, porém é contra os brancos; racismo contra os que estudam nas escolas particulares.

“Nós estamos sendo vítimas de racismo. Nós, os brancos, nós que estudamos em colégio particular. Por quê? Porque as cotas, elas foram implantadas, principalmente na Universidade Federal da Bahia [...] Campinas, quando meu filho ingressou trabalhou com 30%, não sei hoje quanto é que está trabalhando, se fosse 30% ele teria ingressado. Como o que se intitula hoje preto, ou negro, estabelece para si vantagens, ou direitos, o direito do outro está sendo prejudicado. Não se faz inclusão social com desestabilização econômica, não se faz inclusão social com programas que a título de buscar um resgate histórico do que foi, ou do que era anteriormente, prejudica, hoje, quem é ou quem somos. Seria muito melhor que essas cotas, elas fossem aplicadas lenta e progressivamente. Que não existisse a cota pro negro, a cota pro índio, a cota pro sem-teto, pro sem-terra. Que não fosse dessa forma, mas que, necessariamente, todos fossem considerados seres humanos, independente da sua cor e que tivessem as mesmas oportunidades. Quer na escola pública, quer na escola privada. Ou até que as escolas públicas fossem escolas de excelência, porque aí os nossos filhos, filhos de professores universitários, ou filhos de colegas dentistas, poderiam fazer a opção. Hoje, porque é que nós não estudamos na escola pública? Hoje, porque é que nós não colocamos os nossos filhos na escola pública? Porque a escola pública, a escola de 1º

e 2º grau, a escola fundamental e média, é de péssima qualidade. Se nós colocarmos os nossos filhos na escola pública que temos hoje, estariam fadados a não poder entrar numa Universidade. Então, lenta e progressivamente, ao longo de 12, 13 anos, 8 anos de ensino fundamental, mais 3 ou 4 anos de ensino médio, pudesse, progressivamente, as cotas irem até aumentando, à medida que fosse, também, em qualidade, se retificando as condições desse ensino.”

A argumentação do professor culmina em seu posicionamento contra o sistema de cotas, pelo fato de ter filho em idade universitária e de não ter sido classificado para o vestibular, em decorrência deste sistema implantado na UFBA.

Uma pesquisa sobre as cotas, realizada por Queiroz e Santos (2007) na mesma universidade, analisou os dados de desempenhos dos estudantes cotistas, tomando como base

um debate virtual que envolveu professores desta instituição e se deu no momento anterior ao de implantação das cotas. Pela análise dos argumentos contrários a este sistema, colocados pelos professores durante este debate virtual, o autor pretendia saber se tais argumentos eram analíticos ou se tratavam, na verdade, da defesa de privilégios de um grupo que sempre esteve no poder e que gostaria de continuar nele.

Os argumentos contrários, encontrados nestes debates, iam desde o temor de transformar o Brasil em uma sociedade racializada, a exemplo do que aconteceu nos Estados Unidos e na África do Sul, passando pela discussão sobre as dificuldades que estes estudantes encontrariam para se manter nestes cursos, enfatizando o reforço da teoria da mestiçagem em contraponto com o conceito de raça e, finalmente, a possibilidade da diminuição da qualidade do ensino em virtude da manutenção do mérito. Nesse estudo, Santos (2007) verificou que as notas de corte no vestibular tinham aumentado na primeira fase, baixando um pouco na segunda. Além disso, a quantidade de estudantes pretos e pardos passou de 38% para 51%. Com relação ao desempenho dos estudantes cotistas e não-cotistas, as diferenças nos cursos considerados de maior prestígio não ultrapassaram um ponto. Portanto, baseado nesses dados, o autor concluiu que a argumentação dos que estão contra as cotas estruturam-se em fundamentos frágeis, o que ratifica a defesa de privilégios. Este parece nitidamente ser o caso deste professor, que não se intimida em mostrar em que se baseiam seus argumentos contrários às cotas. Da mesma forma, trata-se da defesa de seus próprios interesses.

O relato da professora branca **PSDB** coloca em evidência comentários considerados racistas proferidos por um dos professores que fazia parte da banca examinadora de uma seleção de professor substituto realizado na sua faculdade.

“[...] um dos membros da banca comenta de um certo modo o jeito de corpo, a roupa e de um certo modo compara a uma roupa que parecia roupa de pagodeiro, roupa de pagode, que dizer, ele só falou isso porque era um negro, porque se fosse um branco, com aquela moda apertadinho, como os homossexuais gostam, ele não teria falado, provavelmente. Eu acho que... isso foi uma situação assim bem é... como é que eu diria... das mais absurdas. Agora...

Ah, aí a gente fez, abriu uma... Inclusive é um professor que é promotor de justiça também e eu estou com um processo aberto administrativo contra ele lá, UFBA, por conta do próprio resultado da seleção, porque ele queria passar uma aluna, aí foi tudo no mesmo bolo. Aí eu falei que achei que houve discriminação, racismo e tal, inclusive é bem complicado porque é um professor velho também...”

De acordo com a professora, o candidato a professor foi discriminado pelo fato de ser negro. Os comentários do professor que proferiu as palavras tentavam enquadrar o modo de vestir do candidato nos estereótipos de pagodeiro, tentando fazer alusão ao fato de que o candidato tinha mais estilo de integrante de grupo de pagode do que de professor. Na percepção desta professora, os mesmos comentários não seriam feitos se o candidato fosse branco e usasse as mesmas roupas. O comportamento do professor sugere que houve uma forma de desclassificar o candidato do posto ao qual ele estava concorrendo. Como se trata de um professor idoso, que possivelmente tenha muitos anos de casa, a professora considera que o caso que foi aberto em função deste ato terá complicações.

O professor **PJMB**, branco, da Escola de Medicina, relata um caso ocorrido em sua faculdade e que repercutiu nacionalmente.

“Há, muito. O sutil, o declarado; portanto essa é uma luta que o movimento negro, ó eu acho que a experiência (vou até falar da questão de Natalino, eu acho que chegou a hora). Ele tem uma vida dedicada nos hospitais públicos; não há um episódio de maus tratos ao pobre, ao excluído, mas eu acho que ele revelou um racismo, um racismo cultural. Ele não é tanto aquela coisa biológica... Porque esse é um racismo mais primitivo, do sujeito achar que a genética, vem do mérito, até pelo conhecimento que ele tem de genética, isso morre muito. Mas o componente racial, dizer que o europeu tem uma cultura superior – isso vem do Nina, essa matriz de um racismo lá, o chamado racismo científico, que os antropólogos até colocam este nome. Eu acho que o curioso, ele não, nunca, ele tinha assim uma relação muito afável comigo. Ele era um famoso psiquerelante, muito judicante. Ele foi pro colegiado por causa disso, por que ele entende processo... Tão matando a universidade. O cara vai ser coordenador do colegiado porque sabe lidar com processo; o colegiado põe ordem, judicante, queria que eu fosse, eu disse: não vou, não quis ser advogado! Vou ficar no meu período todo envolvido... Eu quero discutir a docência, a experiência. Então ele nunca, eu acho que, sabendo que eu sou pesquisador e talvez soubesse que eu sou casado com uma mulata, não sei, algumas características, comigo ele nunca... Dizem que ele já comentou com algumas pessoas. Uma vez chegou a insinuar que Tavares era mulato... Porque Tavares tem os traços e a característica da pele e Tavares morre de rir.

Mas ele nunca trouxe essa questão racial, nunca. Não me lembro de ele ter... Agora preconceito, sim. Tinha um preconceito com as meninas, dizendo que uma era homeopata, outra era sanitarista, na minha área. E aí ele traz essa cena e paga um preço. O homem tem a vida... Por outro lado, não tem a relação de rancor, não é aquele racismo da coisa de pele, de perseguir o negro, de alguém que tivesse a pele... Então... Agora, existe. Existe, existe, entre alunos, são poucos...”

Neste evento que envolveu o professor Antônio Natalino Manta Dantas, coordenador do curso de Medicina que, em 2008, consta que afirmou em entrevista a uma rádio de Salvador, Band News FM, e a Folha de São Paulo (em 30 de abril de 2008), em decorrência do conceito 2 obtido no ENADE pelos estudantes de Medicina, que esta nota era em resultado do baixo QI dos baianos. Acrescentou ainda que era por isso que os baianos só podiam tocar o berimbau, instrumento de uma só corda, pois se tivesse mais não conseguiriam. Estas declarações fizeram um rebuliço na época, provocando vários artigos em diferentes sites, respostas dos professores de diferentes áreas, foram repudiadas em massa pela comunidade universitária como também pelos próprios colegas de Medicina, além de haver uma notificação pelo Ministério Público Federal.

De acordo com a fala do professor **PJMB**, o professor Natalino tem um histórico de dedicação à medicina, em particular aos hospitais públicos, portanto foram surpreendentes suas declarações, já que nunca tinha dado sinais de que pensava daquela forma, que considerava a cultura baiana inferior à cultura europeia. Um pensamento típico de valorização do que é estrangeiro e depreciação com a cultura local. Apesar de ter se dirigido aos baianos em geral, toca na questão do berimbau que é o instrumento principal do jogo da capoeira. Portanto, citar o berimbau é fazer uma referência direta ao povo negro, embora se saiba que, atualmente, a capoeira foi expandida para muitos países, muitos povos vêm aprendendo esta luta e, no momento, o berimbau é tocado não só por negros, mas por brancos, asiáticos e indígenas.

A questão colocada pelo professor entrevistado é que o racismo demonstrado pelo professor Natalino na sua entrevista é de cunho cultural. Por se tratar de um geneticista, ele não acredita no racismo científico, de que negros são geneticamente inferiores aos brancos. Relata que nunca houve histórias de maus tratos com as pessoas de baixa renda que foram seus pacientes nos hospitais públicos, nem histórico de perseguição ou maus tratamentos com estudantes negros, mas que, infelizmente, naquele momento, revelou a forma inferiorizante com que olhava para a cultura local.

▪ **Existência de racismo velado na universidade**

Uma das formas pela qual o racismo manifesta-se na universidade pode ser apreciada com o exemplo da aluna **Analu**, que descreve a surpresa dos seus colegas de sala, ao saberem que Jackson, um aluno negro, tira as melhores notas.

“Há, sim. Também é aquela coisa; não é nada declarado. Por exemplo, eu tenho um colega agora, Jackson, que eu te falei, ele se dá super bem, e às vezes a galera diz: “Jackson!” Como se Jackson fosse espetacular e diferente de todo mundo porque ele é muito bom, entende? Aí eu sinto que tem certas surpresas que não são boas surpresas... Ele é negro e às vezes as pessoas ficam: Jackson tirou essa nota?”

Os alunos ficam indignados com o fato de este estudante negro mostrar tão bom desempenho, uma vez que não é esperado que um dos melhores da sala seja um aluno negro. Os achados de Barreto (2008) são semelhantes, em sua pesquisa realizada com estudantes universitários em São Paulo. Em uma de suas entrevistas com um estudante negro, este relata que era tratado com indiferença por seus professores e por seus colegas cuja maioria era de descendência japonesa. Na verdade, o aluno percebeu que pouco era esperado de seu desempenho escolar por esses dois grupos. A situação de indiferença só foi revertida com o bom desempenho deste estudante negro. Este fato fez com que o aluno percebesse que havia expectativas negativas criadas em relação a ele. A sua percepção diante disso se deu pelas demonstrações de surpresa por parte de professores e alunos, perante suas boas notas. Contudo, é importante ressaltar que o fato de passar a ser notado por seu bom desempenho, não garantiu uma sociabilidade entre este aluno negro e os outros.

Ao estudar as desigualdades raciais no ensino superior, Teixeira (2003) aborda as dificuldades pelas quais passam os estudantes negros. O estudo realizado anteriormente à implantação do sistema de cotas, em uma universidade pública do Rio de Janeiro, procura compreender as trajetórias de vidas de estudantes negros que conseguiram, não obstante o quadro de grande desigualdade entre estudantes brancos e negros, nos ensinos fundamental e médio, entrar na universidade. Em algumas de suas entrevistas, os estudantes relataram que as expectativas em relação às pessoas negras são sempre inferiores às possibilidades que estes possuem. O autor cita o exemplo de uma estudante negra, do curso de Medicina, que era frequentemente confundida com uma esteticista, cabeleireira, enfermeira, mas nunca com uma estudante de Medicina. Deste modo, pode-se perceber que, mesmo em regiões distintas como Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo, este parece ser um fenômeno recorrente no país.

A seguir, apresentam-se extratos selecionados que mostram a visão de três estudantes: dois cotistas negros e um não-cotista branco.

“É como eu falo, falei com você, não existe, assim, diretamente, de se chegar e discriminar assim, mas... nos comportamentos já de...de convívio né, social, a gente

sente, né, a pessoa que não quer a amizade com os colegas negros, né; as pessoas que não querem fazer trabalho de equipe, por exemplo, não querem sentar perto, não se dirigem; vê você no corredor, não fala... Triste, assim...” (**Dardo**).

“Eu acho que não é só na Universidade; é em qualquer lugar. Sempre irão se formar, como se diz ‘panelinhas’. Então, quando você se vê sempre excluído daquele certo grupo, talvez seja por amizade, você não teve amizade, então, eu não sei se seria, principalmente, uma questão de racismo ou por afinidade. Mas, eu sinto. Se você ver, eu tenho amizade com um certo grupo de pessoas, não tenho com todo mundo. Então, não sei se eles não têm aquele... (ela também é do mesmo lugar que eu) não sei se eles não têm um contato tão próximo, se é por racismo, se é porque não foi com a cara, ou não fala. Não sei se é uma forma de racismo, mas a principal forma que eu vejo é a exclusão de certos grupos. Você não faz amizade, você não fala. Eu não sei se por sermos uma turma de 80 pessoas, porque que as pessoas não se falam. Eu não sei por que você passa ao lado da pessoa e não fala bom dia, boa tarde; eu não entendo porque ocorre essa coisa. Então, pra mim, eu só vejo essa coisa das pessoas não quererem ter amizade. Porque, também, ambas as partes não procuraram se integrar mais. No início, quando eu entrei, é porque eu conheço bastante pessoas, porque eu fui pra Conquista, um encontro que tem lá do SUS. Então, lá eu fiz amizade, eu brincava muito. Então, da minha turma, dos 40 que foram pra lá, eu conheci muita gente. E dos veteranos que foram também, então eu conheci muita gente. Então, eu acho que se eu não tivesse ido...” (**Daniel**).

“Pra você dizer que há racismo ou não, você tem que ter evidência, não é não? Assim, eu não... A percepção é que o racismo está entranhado, não tem como uma coisa mudar tão rápido assim, eu acho que há na sociedade, há em Salvador, há no curso de Engenharia Elétrica também, claro que tem pessoas que fazem o curso de Engenharia Elétrica que são claramente racistas, não querem estudar com colegas por serem negros, não claramente, mas não se aproximam de outra pessoa por ela ser negra, isso é ser racista pra mim. Então essa questão de dizer que não há racismo...” (**Getúlio**).

Em suma, trazem pontos de vista bem similares no que diz respeito à não aproximação de alguns alunos ou grupos em relação a outros. Os dois primeiros estudantes, ambos negros,

percebem certa distância entre alguns alunos em relação a si. O primeiro percebe que isto acontece pelo comportamento de algumas pessoas de não se dirigir à pessoa, não falar, passar pela pessoa e não falar, não formar grupos para realização de trabalhos com esta pessoa. Na percepção do primeiro estudante, esta pode ser considerada uma forma indireta de racismo.

O segundo estudante questiona se a distância de determinados grupos em relação a outros ou em relação a si próprio se dá por questões de afinidade, por se tratar de pessoas que já tinham um certo grau de convivência e intimidade e, por conta disso, as outras pessoas que não fazem parte deste seletivo grupo não importam, não sentem necessidade de conhecer pessoas novas e ampliar seu ciclo de amizades, ou se trata de um comportamento racista. Para o segundo estudante é incompreensível o fato de fazer parte de uma mesma turma e cruzar com um de seus colegas no corredor e não cumprimentar. Para este estudante, esta distância mantida revela que quem não dirige a palavra ao outro, não quer a amizade deste. Por outro lado, também percebe que não há movimentos de integração entre grupos distintos; esta distância, às vezes, parece-lhe recíproca entre grupos distintos.

A visão do terceiro aluno, não-cotista branco, parece desfazer certa dúvida existente entre os dois primeiros, revelando o outro lado da moeda. Deve-se considerar que, do mesmo modo que referiram os dois primeiros alunos, este distanciamento não é explicitamente verbalizado. Contudo, de acordo com o terceiro estudante, há pessoas *claramente racistas* e que ratificam os comportamentos citados pelos dois primeiros de não querer se aproximar dos estudantes negros, não querer compartilhar equipes de trabalho, não se aproximar. Todavia cabe ressaltar que algumas pessoas não compartilham atividades simplesmente por não terem afinidades.

O relato do professor **PBMB** é ilustrativo do autocontrole das pessoas sobre a forma como se colocam em relação ao racismo.

“Olha, no meio que eu estou, até pelo policiamento que as pessoas se colocam hoje, mais cuidado em relação a isso e eu não me lembro de nenhum episódio recente. Agora você sente um pouco em comentários, em algum tipo de opinião, numa coisa que assim... um reflexo, um efeito racista. Eu não me lembro agora recentemente de nenhum episódio assim que haja, mas em algum tipo de comentário, uma coisa dessa, você ainda percebe, uma situação que a pessoa claramente está expressando, às vezes meio como brincadeira, mas às vezes não-brincadeira, às vezes sério. Ao comentar o desempenho de alguém, alguma coisa desse tipo...”

Segundo este professor, há um policiamento nas próprias atitudes das pessoas em não expressar atitudes racistas. Por conta disso, este professor não se recorda exatamente quem ou

o que ouviu, mas lembra-se de comentários tecidos por outros professores acerca do desempenho de alguns alunos. Muitos comentários eram feitos no tom de brincadeira, porém outros eram sérios e deixavam transparecer o posicionamento racista de quem comentou. Na entrevista com esse professor branco de Medicina ficou claro seu constrangimento ao tratar deste assunto; optava por não falar diretamente, deixava sempre subtendido. Sem dúvida é um assunto delicado e é possível que as pessoas receiem não só se expor como também acusar ou delatar um colega como racista.

Em seu depoimento, inicialmente, a professora **PNDB** afirma não saber se há racismo devido à pouca quantidade tanto de professores como de alunos negros em seu curso.

“De direito? Se há racismo? Eu não sei. Eu sei que tem poucos negros, tanto no corpo discente quanto no docente. Agora, porque às vezes, veja bem, a pessoa acredita... eu ouço falar assim: “muitos cargos bons, vamos dizer assim, estão com os “brancos” entre aspas, ou que o negro recebe metade do que o branco recebe. Eu não sei. Por exemplo, na minha profissão de professora e de juíza não tem como você receber menos; se o juiz é negro, ele vai receber igual ao branco, se é que tem branco nesse país. Aí eu fico pensando, como é que... eu não tive acesso à forma de fazer essa pesquisa, porque, veja bem, como lamentavelmente o negro vem pro Brasil basicamente através da escravidão, muitos deles não saíram dela não filha, porque não houve inicialmente um preparo, vamos dizer assim, pra você oferecer desde aquele momento. Pra pessoa que tem origem direta da escravidão precisava ter e às vezes, é difícil, às vezes... Por exemplo, eu tive várias pessoas que trabalharam na minha casa, todas analfabetas, que moram em Salvador e eu nunca entendi porquê. Conversava, conversava, conversava, como é que pode uma... inclusive com filhos, todos sabem ler, mas ela não sabia. Ou seja, é preciso que haja, talvez, eu não sei, eu acredito que a coisa da baixa estima né, autoestima baixa. Então talvez tenha que resgatar isso aí. Eu devo lhe dizer que eu acho que a raça negra já conseguiu muitíssimo, porque, comparando com índio, eu acho que ela, graças a deus, tem vantagem. Eu acho que todo mundo tem que estar igual. Todo mundo tem que estar igual. Então eu tô falando em termos de reivindicações, sabe?”

A fala desta depoente sugere que ela só poderia medir o racismo se o número fosse maior e talvez assim pudesse gerar algum tipo de situação racista. O baixo número de negros que afirma existir nesta faculdade não é considerado uma exclusão em si, não há um

questionamento em torno da quantidade de pessoas negras nesta faculdade. Esta percepção, entretanto, contrasta com uma fala anterior, na qual o professor do mesmo curso afirma serem inúmeros os professores negros neste curso. Este fato talvez necessite uma investigação mais aprofundada. A professora deixa nítido que tem dúvidas quanto aos números apontados nas pesquisas em relação à constatação de que pessoas negras possuem salários inferiores às pessoas brancas, já que não haveria diferença salarial entre professores e juizes, por serem contratados nos concursos federais. Ora, não podemos esquecer que empregos cujas admissões se dão por concurso, não representam a maioria no Brasil.

A arena do setor público, de acordo como Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2008), compreende os trabalhadores da administração direta e indireta, como as autarquias, fundações, os órgãos autônomos do setor público e os empregados das empresas estatais em todas as esferas de governo. Em relação ao total de ocupados, em porcentagem, dos anos de 1995-2005, 10,7% dos ocupados brasileiros estão em empregos públicos (IPEA, 2009). Portanto, consoante esses dados de 2009, 89,3% dos brasileiros ocupados estão em empresas privadas ou no trabalho informal. No que diz respeito às desigualdades salariais entre brancos e negros no Brasil, segundo Paixão e Carvano (2008), os números do Relatório Anual das Desigualdades Raciais 2007-2008 apontam para a discrepância nos rendimentos de homens brancos e mulheres brancas comparados aos rendimentos de homens negros e mulheres negras. Em 2006, o rendimento médio mensal dos homens brancos era 56,3% superior em relação ao rendimento das mulheres brancas, 98,5% superior ao rendimento dos homens negros e 200% superior ao recebido pelas mulheres negras.

Outra questão que causa indignação à professora entrevistada, é saber da existência de tantos negros analfabetos, o que demonstra seu alheamento quanto à realidade da maioria da população brasileira que é pobre e com grande índice de analfabetismo, ainda que este índice tenha se reduzido nos últimos anos. Em 2006, no Brasil, havia 14,4 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais. Deste número, 32% eram brancas e 67,4% eram negras. Se comparados aos níveis de analfabetismo desde 1995, nota-se que houve uma redução nas taxas nos grupos de negros e brancos para, respectivamente, de 23,5% para 1,6% e, no segundo grupo, de 9,6% para 6,5%. De acordo com este relatório, são nítidas as desvantagens do contingente negro em relação ao analfabetismo, em todas as faixas etárias e em todas as regiões do Brasil (PAIXÃO; CARVANO, 2008).

O professor branco **PCMB** considera que há menos racismo na Faculdade de Medicina em razão do número de estudantes e professores negros que há.

“Medicina é, talvez, onde haja menos. Talvez onde haja menos. Porque eu não tenho visto; eu tenho dois colegas de turma, que na época de acesso à Faculdade, há 30 anos, são negros, Antonio Carlos do Espírito Santo, o filho dele entrou, foi meu aluno. E outro que também chamava Antonio Carlos. São duas pessoas e várias pessoas, Eliana, minha colega, Diretora, não tem, depende da qualidade. Badaró, que é o da Pós-Graduação, ele ainda é negro. Negro, ele é pardo, mas pardo mais tendente. Então eu não tenho visto. Professor Ubaldino, na época que faleceu negro. Então, em parte à qualidade, dentro da Medicina isso não existe. Pelo menos eu não tenho identificado essa situação.”

Este professor relembra a época em que foi estudante, quando havia dois estudantes negros. Este número, para ele, parece o suficiente para ratificar que não há racismo. Geralmente, proporções variadas em relação à ausência ou presença de negros em um determinado ambiente é considerada uma evidência de que num espaço específico haja ou não racismo.

▪ **Inexistência de racismo na universidade**

Kauã, estudante indígena, questionado sobre a existência de racismo na universidade, declarou:

“Não, não tenho visto não. Eu acho que... não tenho percebido, se tem... Eu acho que em todos os ambientes tem, mas a tendência, no caso da... da universidade, também é um pouco ampla a? Você falou universidade?”

Um tanto quanto amplo. Se falar assim, recortar melhor pra faculdade... Eu não tenho visto assim, não tenho percebido aqui. Porque aqui também, se as pessoas forem cometer esse tipo de crime, vai ter logo providência; logo aqui? Porque aqui todo mundo aqui tem conhecimento; tendo conhecimento, então já sabe quais os instrumentos que a gente pode usar pra combater isso. Então ninguém é doido de cometer um crime desse aqui dentro da faculdade, porque logo vai ter uma resposta, vai ter um troco. Que os mesmos professores que ensinam pra eles se defenderem, ensinam como a gente atacar judicialmente, usando os instrumentos jurídicos corretos. Então eu acho que talvez isso sirva pra inibir. Mas não tenho visto não, não tenho visto não.”

Apesar de saber que há em todos os ambientes, este estudante indígena não nota a existência perceptível de racismo na universidade, justificando que talvez por se tratar de um ambiente em que se tem o conhecimento dos instrumentos legais de combate. Ao fazer o recorte da sua faculdade, no que diz respeito às percepções sobre o racismo, o estudante observa que, na sua escola de Direito, os professores preparam os alunos tanto para o ataque quanto para uma defesa jurídica. Neste sentido, um ato racista, conseqüentemente, provocaria uma reação desses dois polos. Este conhecimento jurídico é visto pelo estudante como um componente inibidor. Na sua visão, ninguém ousaria, ali, naquele ambiente, a demonstrar explicitamente seu racismo.

“Por incrível que pareça, eu não acho que haja esse racismo velado, pode ser que haja. Velado, assim, eu não acho. Na minha sala, é como eu falei. Existe uma concorrência, existe uma... é uma coisa diferente, que pode até se configurar como racismo, pode até ser. Pra um olhar mais apurado a? Mas eu procuro não ver por esse lado, de você ter uma segregação, porque acaba todo mundo tratando bem todo mundo, na medida do possível; quando precisa, tem uma interação, mas uma coisa muito educada. Não sei; eu não tenho assim a impressão, não sei como é, não tenho a noção de até onde isso possa ir, se é só um disfarce pra maquiar o racismo, não sei. Não tenho muito um desconfiômetro pra isso. Mas uma coisa que acredito é que racismo existe, não sei, não posso dizer na universidade, porque eu vejo que tem um contingente negro significativo na faculdade, que aparece... Eu vejo, eu vejo. Não sei se porque eu venho de um estado predominantemente branco, a? Porque Pernambuco não existe um preto ou um índio fazer Medicina, ou estudar Engenharia, ou estudar Direito. É difícil, isso eu garanto pra você. Aqui não, aqui você vê. Eu nunca tinha visto um médico negro, vim ver aqui na Bahia. A figura do médico negro não existia na minha cabeça, a não ser pelos filmes, em um ou outro filme, por causa daquela política que nos EUA e tal, de apresentar um profissional negro no filme, tal... Pernambuco não é assim. Pernambuco é um estado conservador, no qual as oportunidades são muito piores do que na Bahia.” (André).

Este estudante cotista indígena procura ver as diferenças da sala de aula, não com uma percepção de que haja racismo. Em sua visão, há uma concorrência verificada entre os alunos, mas não pode considerá-la no viés das diferenças entre grupos raciais. Faz uma comparação do Estado de onde é proveniente, Pernambuco, e a Bahia. De acordo com ele, o número de negros

em sua faculdade é bastante significativo. Quando compara a medicina aqui e naquele estado, afirma não ter conhecido nenhum médico negro em Pernambuco, tampouco índio. A comparação que faz com os dois estados se dá na área dos cursos considerados de prestígio como o Direito, a Medicina e a Engenharia. De certa forma, mostra-se surpreso com a representação negra nestas áreas específicas aqui em Salvador. É curioso o fato de que, quando este estudante refere-se à ausência de negros ou índios, nas áreas citadas, no estado de Pernambuco, ele usa o adjetivo *conservador* para qualificá-lo, por achar que se trata de um estado predominantemente branco. No entanto, de acordo com a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEAD), a população negra do estado de Pernambuco compreende 62% da população total do estado, que, em 2005, foi estimada em 8.106,656 (SEAD, [200-]). No entanto, em momento algum, o estudante qualificou de racista o estado do qual é proveniente.

O professor de Faculdade de Direito, **PFDB**, não acredita que haja racismo institucionalizado na UFBA, já que não há, na universidade, leis que façam esta distinção.

“Racismo institucionalizado? Depende da pergunta. Eu acho que institucionalizado não há; pra mim não há. E, inclusive, já bati muito nessa tecla. Não há uma política racista, nem há normas racistas, nem há condutas racistas. O que pode haver é pessoas racistas, isso eu sei que existe. Há pessoas racistas. Há pessoas que entendem que o diferente é pior do que ele. Agora, institucionalmente, nós não somos racistas. Eu, particularmente, acho que essa é uma grande contribuição que o Brasil tem que dar ao mundo. A própria Faculdade de Direito já foi acusada muito disso, mas se você fizer análise, a Faculdade de Direito tem inúmeros professores negros, por exemplo, professores negros, e inúmeras professoras mulheres, inúmeras. E nunca houve, olhe, eu estou lá há quinze anos, desde aluno, eu nunca vi nada institucionalmente que pudesse indicar qualquer tipo de conduta racista ou sexista, ou discriminatória. Agora já vi pessoas racistas, já vi. Inclusive, há pouco tempo atrás, tinha um homofóbico na faculdade; um próprio nazista; um aluno, um próprio nazista, uma coisa absurda, um absurdo. Ele fazia manifestos, assinava! Não tinha o menor pudor... Assinava manifestos, nazistas! Uma coisa impressionante. Saiu até no jornal... Certamente, existe as pessoas que são enrustidas; ele não era enrustido, também não tinha o menor pudor. Era isso mesmo e acabou. Mas isso, quer dizer, indivíduos racistas há, agora eu não considero o nosso país um país racista – sei que ele é racista – o racismo como uma política, institucionalizado, acho que não.”

Esse professor, portanto, considera que não há racismo no Brasil e esta é uma grande contribuição que o país pode dar ao mundo. Esta informação possibilita sugerir-se que este professor possui uma linha de pensamento que ratifica a democracia racial. O país é visto, portanto, como um paraíso racial cujas qualidades nesta área deveriam ser disseminadas e ensinadas a outros povos.

Veja-se o que diz o professor **PNMB** sobre esta mesma questão:

“Eu acho que menos. Eu acho que pelo fato de serem pessoas mais cultas, todos os professores, as pessoas que estudam um pouco mais, eu acho que sim, são pessoas que estudam um pouco mais, claro que tem alguns que são racistas, mas eu acho que não é o que predomina. Os estudantes, por estarem estudando o nível universitário, eles também adquirem esse perfil um pouco mais civilizado, mais inteligente de ver esse assunto. Dentro da Universidade? [...] Quando a pessoa entra, eu não consigo lhe dar testemunhos meus de que pessoas, por serem negras, não tiveram oportunidades já estando dentro da Universidade, se ele mostrar um talento muito grande, já vi brancos serem perseguidos pelo seu talento na Universidade. Eu acho que a moeda mais forte não é a raça; a moeda mais forte, a moeda mais forte é você ameaçar o conhecimento dele, que já está lá intitulado. Você vê um jovem brilhante, que começa a se revelar na Prática, que você pode pôr em risco o convívio em termos de conhecimento e a liderança consequente a isso, é aquilo que pros professores mais antigos, isso é mais problemático do que a cor da pessoa. Não sei se eu estou sendo ingênuo. Eu acho que eu não estou sendo ingênuo não.”

Para este professor de Medicina, os fatores raciais não são os que pesam ou podem gerar desconforto. Ele afirma que o fator principal na universidade é o conhecimento e a competitividade estabelece-se exatamente sobre esse conhecimento acadêmico. Segundo ele, este sim, pode ameaçar a vida dos estudantes.

A seguir, os depoimentos de mais dois professores:

“Acho que não. O próprio programa que você está vinculada nessa Pós-Graduação, ele tenta resgatar essa tendência histórica do que se dizia racismo. O CEAO, ele busca resgatar, talvez na busca de uma propensa existência desse racismo, mas eu lembraria pra você, o que o professor Felipe Serpa me dizia sempre: “Eu sou negro, mas sou excelente no que faço”.

Então, não é porque Felipe se dizia negro, ou Edvaldo Brito se diz negro, ou é negro, que eles não são excelentes. Muito pelo contrário. O mérito acadêmico não está na cor. O mérito acadêmico está na possibilidade que o indivíduo tem. Se Edvaldo Brito, se Felipe Serpa, se tantos outros, Joaquim, do Supremo Tribunal, Joaquim Nóbrega, não? É um senhor, um Ministro, negro. E hoje nós temos o Presidente dos Estados Unidos, Obama. Excelente. Se eu votasse nos Estados Unidos, votaria em Obama. Por conta das propostas que ele tem. E você veja, Obama, na campanha dele, em momento algum ele fez apologia a defender o racismo. Ele defendeu políticas. Sempre políticas, políticas, políticas. Ele falava em políticas de inclusão. Mas não dizia que essas políticas de inclusão eram na tentativa de beneficiar negros, nem excluir brancos. Porque hoje, o que estamos vivendo no Brasil, com as cotas, é isso. É uma inclusão de negros e uma exclusão de brancos. **PFOB.**

Na minha, pelo menos, em Odontologia, não. Eu não sei como é que a, por exemplo, a área de social que é muito mais engajada, entendeu? Que se discute muito mais esses problemas, eu não poderia dizer. Já frequentei muito a faculdade de São Lázaro, até porque fazia projetos lá. Mas em Odontologia não, porque a gente trabalha com algo assim, diferente do que se trabalha às vezes que essa discussão toda. A gente trabalha com técnica e tecnicamente somos todos iguais mesmo. O aluno que frequenta mais, que se dedica mais, ele aprende mais. Se não se dedica, não aprende. A gente não vai discutir com ele se ele veio de onde, se... tinha uma aluna que vinha do subúrbio ferroviário... **PIOP.**

Esta professora traz questões que serão abordadas no capítulo que trata de identidades e fronteiras, mas, basicamente, trata da diferenciação feita entre uma área e outra, um grupo e outro. Ela percebe que na escola em que ensina não há racismo e no momento que faz esta afirmação, também estabelece uma comparação. Para ela, estas questões não são muito discutidas em sua área, a qual considera bastante técnica. Por conta disso, esses assuntos ‘relativos às ciências sociais’ não são discutidos, diferente do que supõe acontecer em São Lázaro. A visão que possui em relação ao alunado é colocada de forma bastante pragmática: um aluno que se dedica, conseguirá resultados melhores; o que não se dedica, provavelmente não terá os mesmos resultados. Sugere, portanto, que questões como cor e classe social não fazem a diferença de um aluno para o outro. Os indivíduos são afetados por questões de raça, gênero e classe, os quais os transversalizam, seja qual for a área de onde venham.

Diante do exposto, entende-se, com o apoio de Hall (2005), que a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural multiplicam-se, os indivíduos são confrontados com uma

multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, podendo identificar-se com cada uma delas – ao menos temporariamente.

Os estudantes são unânimes em perceber a existência do racismo no Brasil e uma minoria de professores relativizou sua existência. O racismo foi visto pelos entrevistados como algo estrutural, acontecendo em vários níveis desde o pessoal ao institucional. Os estudantes indígenas perceberam o racismo com base em suas próprias experiências e, posteriormente, pelas experiências dos negros. A universidade é percebida como local em que se dá uma forma de racismo mais sutil.

No capítulo seguinte, serão abordados identidades e fronteiras identitárias a partir das percepções de professores e alunos sobre os grupos raciais.

3 IDENTIDADES E FRONTEIRAS

Neste capítulo, pretende-se identificar, por meio dos discursos dos cotistas, não-cotistas e professores, como a classificação por cor gera processos identitários e de que forma estes segmentos brancos, negros e indígenas, cotistas e não-cotistas são percebidos. Assumir uma cor ou uma identidade étnica, como a indígena, bem como a quilombola, aliada ao critério de ter cursado escola pública pode implicar na entrada de 45% de estudantes em algumas das cotas específicas para pretos, pardos e brancos. O sistema de autoidentificação por cor estabelece como uma pessoa percebe a si mesma em relação à tonalidade da sua pele e possibilita, além disso, a verificação da composição dos grupos raciais da comunidade discente da UFBA de forma global e por curso.

Do mesmo modo, pretende-se analisar de que forma esta heterogeneidade está atuando nas relações destes estudantes entre si e entre estes e os professores. Estariam se formando guetos, como temiam os opositores às cotas nas universidades? Há características peculiares que poderiam diferenciar os grupos de estudantes cotistas e não-cotistas?

Inicialmente, tende-se a pensar nesses dois grupos como bastante definidos. Contudo, uma análise mais detalhada vai revelar que, no interior deles, haverá outras subdivisões ou outras identidades e que estas, algumas vezes, dão a impressão de possuir fronteiras bastante definidas, outras vezes mais tênues e fluidas. Onde está a linha que distancia o eu do nós que aproxima, ou não, um estudante cotista de um estudante não-cotista e vice-versa? O que é ser índio, branco e negro? O que define cada um desses grupos? Como as pessoas, inseridas em cada um desses grupos, associam características a esses grupos? Essas características dizem respeito ao fenótipo ou abarcam cultura e poder socioeconômico? Como os estudantes estabelecem estas fronteiras?

Este recente cenário de cotas sociais/raciais na UFBA trouxe maior diversidade para o ambiente universitário, já que, agora, se mesclam, de maneira quase proporcional, estudantes provenientes das escolas particulares e públicas. Esta é uma configuração muito recente, que tem sido constatada desde 2005, ano da implantação do sistema de cotas nesta universidade. Não há dúvidas de que a UFBA tornou-se um ambiente muito mais diversificado racial e socialmente, principalmente nos cursos considerados de maior prestígio, já que houve um aumento no ingresso de estudantes negros e indígenas.

3.1 O QUE PENSAM ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE OS GRUPOS RACIAIS

Nesta seção, discutiremos as características associadas aos negros e aos índios, os índios por si mesmos, os não-índios para os índios e as características associadas aos brancos na percepção de estudantes e professores participantes da pesquisa.

▪ **Características associadas aos negros**

Características como cabelo crespo, pele escura, lábios e narizes grossos foram empregadas para descrever a percepção física das pessoas negras, bem como outras características sociais e culturais, como morar na periferia, representar uma resistência, não possuir possibilidade de crescimento, lutar por sua ascensão, impor-se perante a sociedade. Além destas, os negros foram caracterizados como aqueles que têm problemas sociais, que ocupam um polo socialmente determinado, são pobres, necessitam de autoafirmação, possuem herança africana, dançam bem, precisam empregar maior esforço para conseguir as coisas, são vítimas de injustiças, são persistentes, versáteis, notáveis, excluídos e batalham.

Veja-se o depoimento de **Rana**, sobre suas percepções acerca das características associadas às pessoas negras:

“Desde que eu entrei na faculdade, eu acho que eu adquiri uma nova perspectiva, de ser negro, assim. Eu vejo muita beleza, eu vejo uma cultura muito rica e bonita, mesmo. Mas eu acho que tá muito associado a problemas sociais, sabe? Por mais que, que... é óbvio que isso não é algo inerente a cor, é... invariavelmente, as pessoas negras acabam sendo mais afetadas pelos problemas sociais. Então, eu acho que isso, às vezes, é ruim. É porque, na verdade, antes de entrar, eu não tinha tido muito contato com pessoas negras, que fossem meus amigos, que convivessem perto de mim, como amigos mesmo. Tem duas meninas que trabalham na minha casa, são negras, assim, e... eu tenho uma grande amiga minha que é negra, também. Então, esse era, mais ou menos, o básico do meu conhecimento sobre negros. Eu não convivia muito, eu acho. E aí, agora, eu comecei a conviver com mais gente. E, principalmente, com pessoas que não são só negras, mas que, realmente, se assumem como negras, no sentido da cultura mesmo, da identidade. E eu acho isso muito legal, ter a chance de ver esse outro lado. Pessoas que têm tanto orgulho de ser negras. Porque o que sempre vivi, antes de entrar na faculdade, era sempre assim, as pessoas negras se conheciam, meio que se autodepreciando, sabe? ‘Ah o meu cabelo é duro’. É, principalmente em relação ao cabelo. ‘Eh, eu sou negro’. É óbvio que tinha esse reconhecimento de negritude e tal, mas não tinha uma afirmação: ‘Sou negra e gosto de ser negra’. E foi bem legal essa mudança. Pessoas

que se assumem realmente como negras e assumem uma identidade cultural também, principalmente de negras.”

A falta de conhecimento, interação e convivência com pessoas negras parece ter sido um campo fértil para que esta estudante mantivesse percepções negativas em relação a este grupo. O desconhecimento parece atuar no desenvolvimento de estereótipos, dificuldade de entender outras culturas, povos ou grupos raciais, impossibilitando a percepção sobre formas de interação. O espaço entre o familiar e o desconhecido, neste caso, pareceu dar vazão a esta perspectiva. A relação de classes sugerida nesta fala, demonstrada pela situação empregado-empregador, na qual estão nítidas as posições de poder, coloca as únicas pessoas negras de convivência desta estudante numa condição subalterna e de submissão. O cabelo aparece como fator de desvalorização atribuído às pessoas negras, no caso desta fala, quando a estudante reporta o descontentamento das pessoas negras em relação ao seu tipo de cabelo. A estudante pareceu surpreender-se ao perceber que havia pessoas negras que valorizavam sua origem, sua imagem e sua cultura. O ambiente universitário aparece neste enunciado como causador desta experiência de reconhecimento do outro e uma posterior quebra de paradigmas em relação a este outro, resultando em um posicionamento mais positivo, com outros pontos de vista. Positivo quanto à existência de uma concepção em relação ao outro, pelas próprias condições de estar vendo este outro em condição de subordinação. As pessoas negras com as quais esta aluna estava acostumada a conviver eram empregadas de sua família, às quais associava comportamentos de autodepreciação.

Uma das conclusões a que chegou Souza (1983, p. 77) sobre o tornar-se negro é:

[...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração.

Esta nova perspectiva da estudante sobre as pessoas negras parece sugerir uma tomada de consciência, tal como citado por Souza (1983), estabelecendo novas formas de reconhecimento do outro, em que o percebe libertado dos paradigmas aos quais estava associada a sua identidade. Isto parece se dar em duplo movimento. O daquele libertado dos estigmas, e do outro que percebe esta mudança e aceita, o que, certamente, contribui para que novas formas de integração surjam.

A universidade, para a estudante, apresenta-se como o local em que as pessoas negras terão o mesmo *status* que o seu, de estudante universitário, e não de pessoas negras em situação de subordinação. Mostrou-se contente em saber que existiam pessoas negras que se orgulhavam de sua cor, de seus traços, de sua identidade e de sua cultura. A universidade é vista por esta aluna como o local que proporciona experiências antirracistas.

Na fala de **Lucia**, estudante negra não-cotista, estão presentes a questão racial, o preconceito e o poder aquisitivo como elementos dificultadores vivenciados pelas pessoas negras para terem acesso igualitariamente aos melhores empregos, por exemplo.

“Então, essa questão das dificuldades mesmo, por conta do poder aquisitivo, mas que não se restringe só ao poder aquisitivo. Tem a questão racial também. Então, apesar de eu ter um poder aquisitivo relativamente bom em comparação às outras pessoas da cidade, e a maioria das pessoas, tem a questão do preconceito também e das dificuldades todas que eu enfrento por ser negra, que não é só a questão do poder aquisitivo [...] não é a única variável, têm as outras coisas que estão ligadas a isso. Então, eu acho que tem todas essas dificuldades, e tem que ter um esforço maior pra conseguir as coisas mesmo, porque tem uma série de dificuldades, quando não financeiras, de conhecer pessoas, de passar por situações de preconceito, essas coisas assim. Então, eu acho que ser negro está relacionado com isso, com uma luta maior pra conseguir os objetivos e várias injustiças e a grande maioria realmente não vai... ser assim... do jeito que a situação que a gente tem hoje, não consegue mesmo e fica com os piores empregos, com as piores coisas, dentro da sociedade da gente.”

Esta estudante traz, em sua fala, um assunto bastante discutido no Brasil, o racismo recorrente, mesmo quando a pessoa negra pertence a uma classe social alta. Durante muito tempo foi pauta a questão de que, neste país, existia preconceito de classe e não de raça (GUIMARÃES, 2004). Esta aluna negra de Medicina não entrou pelo sistema de cotas, pois, proveniente de uma família de classe média-alta, realizou todos os seus estudos em escola particular. Em sua fala, ao refletir sobre as características que associaria às pessoas negras, abordou o tema das desigualdades, sugerindo que as pessoas negras, em grande parte, ocupavam um polo social já demarcado e que este fato por si já era determinante de dificuldades. Contudo, argumenta que, mesmo estando fora deste lugar social designado, as pessoas negras teriam que enfrentar, da mesma forma, o racismo.

Portanto, para esta estudante, o aspecto de luta foi destacado como característica peculiar das pessoas negras. A luta aparece em várias instâncias da vida, desde as de combate a injustiças diárias, aos preconceitos, até as lutas para conseguir firmar-se no mercado de trabalho. Como uma jovem negra, de classe média alta, a aluna vive as dificuldades por ela citadas.

Dados do último censo (IBGE, 2000 [Erro! A referência de hiperlink não é válida.](#)) identificam que as mulheres negras figuram entre as mais pobres, ocupando a base da pirâmide socioeconômica brasileira. O triplo preconceito vivenciado pela mulher negra advém do fato de ser mulher, o que lhe rende o preconceito de gênero, ser negra, portanto enfrenta preconceito de raça, e em sua maioria ser pobre, defrontando-se com o preconceito de classe. Desta forma, no curso de sua vida, estas três variáveis estão sempre transversalizando. Esta aluna vivencia e percebe o duplo preconceito que sofre por ser mulher e negra.

O depoimento de **Marcela**, estudante branca não-cotista de Medicina, evidencia a dificuldade de falar de outras características relacionadas às pessoas negras que não sejam as físicas.

“Ah, ser negro? É isso assim, eu posso falar características físicas, mas eu não acho que tenham características tipo: ah, algumas pessoas se referem, força física, intelectual, acho que isso não tem clareza nenhuma, acho que é mais uma questão de preconceito mesmo, pelos dominadores, que incutiram essa ideia mesmo, mas... Enfim, características físicas. Tipo cabelo, cabelo... formato do rosto, do nariz, constituição física, até, assim, a gente estuda Medicina, a gente vê algumas doenças, alguns tipos de patologias que são mais frequentes em pessoas de etnia... que são negras, e também dos brancos, sabe?”

No início do seu discurso, a aluna pretendeu deixar clara a diferenciação do que pensa ela própria e do que pensam outras pessoas, as quais considera preconceituosas por caracterizarem as pessoas negras levando em conta sua força física e falta de inteligência. Estes fatores agregam outros que compõem um conjunto de formas estereotipadas de caracterizar as pessoas negras. A aluna parece sugerir que se ater às características físicas peculiares que diferenciam as pessoas negras é a via mais adequada, já que impedirá de cair em visões apriorísticas. Contudo, é importante ressaltar que tanto na fala desta aluna, quanto na fala de outros alunos e professores, percebe-se certa dificuldade em nomear os aspectos físicos que realmente distinguem as pessoas negras dos outros grupos raciais, o que as fez

recorrerem a uma descrição generalista, que fala do *tipo de cabelo, formato do rosto, do nariz*, sem especificar de que forma estes componentes se diferenciam. A impressão que se tem é que há um mal-estar quando se necessita descrever o outro diferente de si. Este mesmo mal-estar é verificado quando a aluna, colocando-se contrária à posição de *algumas pessoas*, relata que estas estariam atribuindo certo valor à questão da força física e da intelectualidade. Em nenhum momento, a aluna chega a se referir a uma suposta maior força física ou suposta menor intelectualidade. Embora estes fatores apareçam implícitos em sua fala, reforça a ideia de que as pessoas ainda estão presas às ideias racialistas¹⁰ e racistas que consideram a pessoa negra com menor capacidade intelectual e maior força física. Em Guimarães (2005), o racismo é entendido como a elaboração de uma doutrina que justifica as desigualdades entre os seres não pela força e poder, mas pelas desigualdades imanentes entre as raças humanas.

O estudante indígena cotista **André** trouxe sua visão sobre um passado semelhante entre os grupos raciais indígenas e negros.

“O negro, ele tem uma semelhança muito com o indígena, por essa questão de ter sido excluído do processo histórico sem ter sido um escravo, nunca foi protagonista de sua própria história, apesar de ter, assim como o índio, eles mantiveram, mantiveram também suas raízes. Muito combatidos durante a história, só serviram como burro de carga desde... a escravidão vem de muito tempo e a escravidão é apoiada nisso, na cor da pele, na diferença cultural. Aí isso eu vejo também no negro, como ele vem sendo também oprimido, semelhante ao índio, mas ele consegue ter artifícios pra vir se manter, manter sua dignidade na maioria dos casos. Porque eu acho que por mais que um negro ele ascenda socialmente, quando ele deita na sua cama, ele tem – pelo menos isso é o que eu acho, muito pessoal – eu acho que ele deve ter a consciência, assim como eu tenho como sou índio. Pelo processo histórico que a gente passou, eu acho que ele deve ter também a consciência de que ele vem passando por esse processo, mas que ele vem mantendo uma certa dignidade, apesar de tudo de ruim que acontece com os negros, no mundo, né? Mas eu acho que o mundo tá mudando... Ontem Barack Obama, ele ganhou a presidência, então isso aí é uma página da história que vai marcar por muito tempo! Apesar das expectativas serem muito grandes, ele vai ser cobrado por isso, assim como Lula foi cobrado, por ser um operário. Mas, enfim, um símbolo, que você sabe

10 O racismo foi utilizado aqui no sentido da crença da existência de raças.

muito bem a nossa sociedade, a sociedade que hoje eu faço parte aqui, que é a minha sociedade, mesmo eu sendo indígena, nossa sociedade, ela olha muito pras pessoas, pela apresentação que aquela pessoa tem. Então a cor da pele é um cartão de visita pra pessoa, e muitas vezes negativo. Imagine nos EUA! Um lugar de tradição europeia, né? Colonização europeia, protestante, muito fechada e aí acontece o quê? Um negro que teve oportunidades, que teve de igual pra igual com outros brancos, ele chega hoje. Aí é onde a gente pode falar no sistema de cotas. Se você tiver oportunidade e infraestrutura, qualquer um de nós luta de igual pra igual e pode chegar a qualquer lugar, até na lua se for o caso.”

Para este aluno, tanto um grupo quanto o outro teve que estar submetido aos domínios e poder dos povos europeus. Esta submissão e opressão, na sua percepção, eram ocasionadas pela cor. No entanto, o que se assemelhava neste passado comum destes dois grupos aparece no presente, de forma diferenciada. Para este aluno indígena, os negros, diferente dos índios, conseguiram artifícios para reconstruir sua história distinta da que foi traçada no passado.

A questão temporal na fala deste estudante indígena está bem marcada. Presente, passado e futuro são destacados como elementos importantes. Ele coloca que as pessoas negras, em condições de ascensão, devem ter uma apropriação de seu passado histórico, um passado que deve estar presente, lembrado, que reforça a consciência do que foram e do que atingiram.

Os exemplos de sucesso, com no caso de Barack Obama e Luiz Inácio Lula da Silva, são trazidos como possibilidades, quanto a ser possível advir de realidade adversa para o homem negro, em uma sociedade racista, e para o operário nordestino, também em uma sociedade preconceituosa e racista. Ambos representando poder e contrastando com aquele homem do passado, tanto o indígena quanto o negro, cujas histórias foram invisibilizadas, e passaram de coadjuvantes no passado a atores na atualidade.

O estudante percebe, com esses exemplos, que há uma mudança em curso, de pensamento e atitude, que contrasta com o racismo que acontece simultaneamente. Entretanto, em sua percepção, as desigualdades impostas pelos processos de dominação podem ser revertidas por instrumentos como as cotas. Com essas ferramentas, negros e índios podem, se quiserem, “chegar à lua”.

A professora de Direito, branca, **PSDB**, referiu os obstáculos na relação entre negros e brancos:

“Acho que, como a gente vive numa sociedade muito segregada, eu acredito que exista um riso em situação de risco, um riso nervoso, acho que, às vezes, há um autorracismo também, uma coisa de: onde eu devo estar? No meu lugar. Isso eu associo bastante. As pessoas que querem, de um certo modo,... acham que têm um lugar na sociedade e ficam nele, e de outro modo... Aí, quando eu tive contato com a militância do movimento negro desde muito cedo na minha vida, por conta de relacionamentos amorosos, inclusive, com negros, na adolescência, então eu tive contato com essa outra parcela, que se autoidentifica, que já tem uma coisa muito positiva e muito de orgulho realmente, do orgulho do ser negro, mas que não perde, de certo modo, o receio em relação aos brancos. Então eu sinto que tem uma coisa do receio, de uma certa desconfiança por mais próximo que esteja da comunidade branca ainda tem questões, obstáculos nas relações de gênero que eu acho que ainda não foram transpostas no Brasil. Tem aquela parte que se vitimiza, tem uma outra parte que convive com um certo riso nervoso no meio social, e tem essa outra que se autoafirma como negro, mas que não é uma relação tão fluída assim, com o ambiente de hegemonia branca, que é ainda... também tem obstáculos nessa relação.”

Para esta professora branca de Direito, que convive desde muito cedo com pessoas negras, há algumas características peculiares que as distinguem: há aqueles que se vitimizam por sua condição de homem ou de mulher negra; aqueles que convivem no meio social, porém guardam em seu semblante certa tensão, que se reflete, para esta professora, em um riso nervoso; e aqueles que se orgulham de serem negros, mas, em ambiente hegemonicamente branco, ainda guardam certa desconfiança. Na tipologia que criou, esta professora percebe que todos os negros são transversalizados por um “riso nervoso”, que não lhes permite sentirem-se totalmente à vontade em situações sociais que envolvam pessoas de outras raças e classes. A situação de racismo, portanto, em sua visão, afeta estes três grupos e, muitas vezes, faz com que seus participantes já se coloquem neste local especificado imposto pelo racismo, impedindo-os de deslocarem-se para uma posição que lhes seja mais vantajosa quanto à ocupação dos lugares na sociedade.

Para Goffman (2008), a imagem que o indivíduo constrói de si advém de todas as referências que as outras pessoas organizaram em relação a sua identificação social e pessoal, contudo este possui uma relativa liberdade para também elaborar outros materiais para sua identidade. Desta forma, o autor afirma que o conceito de identidade social permite às pessoas

avaliar a estigmatização. A identidade pessoal permite que se pondere sobre o papel do controle desta informação na manipulação do estigma. Portanto, a pessoa estigmatizada, diante de sua identidade pessoal, pode experimentar a manipulação deste estigma.

O professor branco de Medicina **PNMB**, em seu depoimento, tratou da relação existente entre as pessoas negras e a população de baixa renda.

“São pessoas socioeconomicamente desprivilegiadas, têm menos oportunidades. Eu associo o seguinte, eu os acho excelentes em artes, eu queria ter falado outras coisas do branco, mas só me veio na mente agora. Eu os acho, no esporte, excelentes. Apenas pelo que eu estou testemunhando, mas não há nenhuma razão consciente minha de achar que eles não possam ser bons em qualquer outra coisa. Não tenho nenhuma dúvida sobre isso. Absolutamente nenhuma. Então, são essas características, excelentes nos esportes, excelentes em algumas artes. Talvez tendam a ser pessoas mais simples, talvez. Mas aí já tem o elemento cultural.”

Não há um questionamento, nem uma declaração ou explicação por parte deste professor sobre esta falta de oportunidades, o que sugere uma naturalização do local socialmente ocupado por uma parte da população, que aparenta ser imutável. O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, realizado nos anos de 2007-2008, que tem entre suas missões refletir sobre os avanços e recuos em relação às desigualdades raciais, demonstra que as desigualdades raciais no Brasil dão-se em níveis alarmantes e podem ser vistas em vários âmbitos, sejam elas no acesso ao sistema de ensino, seja na dinâmica do mercado de trabalho, em relação às condições materiais de vida, ao acesso ao poder institucional, ao perfil da mortalidade e à evolução demográfica da população segundo a cor ou raça (PAIXÃO; CARVANO, 2008). Para esses autores, as associações de pessoas negras com áreas das artes e esportes reafirmam os conhecidos estereótipos em que se procura limitar o alcance de um grupo específico a uma determinada ou determinadas funções. Apesar de o professor participante da pesquisa afirmar que pode visualizar as pessoas negras em outras áreas, além dos esportes e algumas artes, não cita quais são estas áreas, nem tampouco quais seriam as “algumas artes” que menciona. A ocupação de pessoas negras na área de que faz parte, a Medicina, também não é citada.

O uso de termos técnicos para descrever as características diferenciadoras do grupo racial negro de outros grupos é evidente no depoimento de **PCMB**, professor branco de Medicina, a seguir:

“Pessoa de pele escura, cabelos mais espessos, constituição nas áreas labiais, nasais; elas têm uma constituição mais robusta, mais espessa. Só essas e o cabelo espesso. Como eu diria, um árabe teria o nariz grande, porque as condições de sobrevivência no deserto precisariam de uma área nasal para umidade maior. Então, se for características nesse aspecto de aparências exteriores, só tenho essas... eu não teria outros aspectos biológicos para apresentar, só físicos aparentes. Como o oriental. eu diria olhos rasgados, cabelos finos, ausência da pirâmide nasal, ou seja, o achatamento nasal é típico de um japonês. O quadril menos desenvolvido, porque são próprias da própria característica oriental. Então, são essas físicas que a gente pode dizer, lábios mais finos, não obrigatoriamente. você teria outras características, olhos amendoados.”

Pela própria terminologia usada para denominar os aspectos físicos, como *cabelos espessos*, *maior área nasal*, percebe-se tratar de uma descrição bastante técnica e, de certo modo, formal. Este tipo de descrição foi feito principalmente por professores das áreas de saúde, dos cursos de Medicina e Odontologia. Possivelmente, esta forma de caracterização do outro passa por um olhar sobre este, como objeto de estudos e práticas. Consoante Varga (2007), alguns profissionais de saúde têm insistido na implementação de políticas públicas direcionadas à população negra, não somente pelos resultados das pesquisas, que apontam uma enorme desvantagem no atendimento dessas pessoas por comparação às pessoas brancas nos serviços públicos de saúde, como também pelas enfermidades que acometem esta população, como no caso da anemia falciforme e da deficiência da glicose-6-fosfato desidrogenase, dentre outras especificidades clínicas e sociais. Entretanto, quando o professor diz que, em relação às características físicas, só poderia citar as que referiu, deixa implícito que poderia mencionar características de outra ordem. Da mesma forma, quando faz a comparação com as características físicas de uma pessoa oriental, o professor fala dos aspectos físicos utilizando um jargão técnico e diz que são estas as que *pode* mencionar, como se não pudesse falar de outras, como se fosse proibido falar de outros aspectos senão os técnicos.

Vale destacar que, na descrição das características relacionadas às pessoas negras, foi verificada uma notável diferença nas respostas dos professores e dos alunos. Os alunos relacionaram o grupo negro com os aspectos sociais, enquanto os professores o vincularam aos aspectos físicos.

▪ Características associadas aos índios

Quais são os critérios da indianidade? Como descrever um(a) índio(a)? Estas questões foram levantadas anteriormente à constituição de 1988 para definir as peculiaridades que tornariam este grupo detentor de direitos. A sua qualidade de mutável não difere do resto da humanidade. Deste modo, nem crenças, nem aspectos físicos respondem pela identidade indígena. Assim, sua identidade não depende de língua, nem de religião, nem de um estilo de vida pré-concebidos. Há, no entanto, uma tensão gerada por esta “auto-heterodefinição” e a difundida visão de que o verdadeiro índio é aquele que está de acordo com os estereótipos do imaginário nacional. A aculturação mostra-se como o grande empecilho para a reivindicação de seus direitos e, muitas vezes, são percebidos como índios não-autênticos devido a este fato (SÁEZ, 2008).

Quando se perguntou à comunidade acadêmica sobre as características que associariam ao grupo indígena, além de citar os traços físicos, acrescentaram: pessoas que não estão em convívio com a sociedade; aqueles que possuem descendentes indígenas; aqueles que passam por uma injustiça histórica; aqueles que estão em condições piores que a dos negros; aqueles que não possuem nem representatividade, nem inserção social, que são puros e vivem em harmonia com a natureza, vivem na floresta e não possuem acesso à informação; são ligados à terra, à sua cultura; outras formas de pensar a sociedade; e possuem outra dinâmica social; são desconhecidos; possuem uma preocupação com o seu povo; defendem seu território e a natureza; foram dizimados; trata-se de uma população marginalizada; possuem grande riqueza cultural; e, assim como os negros, são excluídos.

Paulo, estudante de Engenharia Elétrica branco, não-cotista, assim se referiu às características associadas aos índios:

“[...] ser índio? Primeiro eu acho que tem outra injustiça histórica aí. Índio é uma minoria, está numa situação que até em alguns aspectos é pior do que os negros, porque os negros, você tem uma boa composição social, inclusive nas cidades, você não tem como ignorar. Talvez uma ou outra cidade de imigração alemã, mas é uma realidade brasileira que você não tem tanto como ignorar. Quando você pega os índios, eles são uma minoria absoluta numa população, que na época da colonização eles foram exterminados. Hoje ainda tem um contingente, mas é casualidade, talvez não tivesse sido exterminado na época, se tivesse tido oportunidade. Então, o que é que aconteceu? Eles ficaram em mundos isolados, a cultura deles quase toda foi dizimada. Então, nesse termo, socialmente, você não tem inserção. Então não tem inserção, não tem representatividade, aí a sociedade tende a ignorar. Aí, se você perguntar a título de visão e tudo mais, qual a cultura que a gente tem, nem para pra considerar, porque é como se o índio não fosse representativo. Você não vê o índio no dia-a-dia. Apesar de ter pessoas com traços, ter a miscigenação, mas é muito raro você identificar. Exceto quando os traços são gritantes mesmo, você vai na comunidade, você vê aquele cabelo bem liso, você vê os traços marcantes, aí você associa, aí pode vincular ou não, a pessoa ter ou não uma reação de preconceito, mas eu acho que até isso na sociedade hoje é ignorado. Eu não concordo se perguntar

assim: A título de demarcação política indígena, eu acho que tem muitas coisas equivocadas. Você tinha que valorizar a cultura e tudo mais, mas não a ponto de separar, demarcar tantas terras quanto lançam, até porque a quantidade de composição do indígena na composição é minoritário por conta de um fato histórico que exterminou, mas eu acho que também não deva valorizar e não deve subavaliar como cidadão. Você deve ter um respeito. Como eu falei, pra mim é ser humano, mas socialmente tem preconceito também. Agora o preconceito não é tão gritante porque são poucos. Eu mesmo, se você perguntar, eu não conheço nenhum indígena puro, nunca fui, eu tenho amigos que já foram, fizeram até ACC e conviveram, mas se você perguntar, eu conheço gente miscigenada, pessoas com traços. Devo viajar no fim do ano pra São Luís, minha irmã já foi lá e disse que lá as pessoas têm um traço forte indígena, porque lá você já está perto da região amazônica, mas, assim, contato mesmo, eu nunca tive.”

Para este estudante, algumas questões relativas aos povos indígenas podem ser citadas como: a questão da distribuição populacional; a injustiça histórica sofrida por este grupo; a situação semelhante à dos povos negros; e a representatividade destes povos. No que diz respeito ao primeiro ponto, o aluno refere o massacre da cultura indígena e sua consequente pouca ou não-inserção na cultura vigente. Ele justifica sua pouca representatividade na sociedade e seu abandono decorrentes do reduzido número de pessoas indígenas, comparado ao número de pessoas negras. A percepção é que a sociedade ignora, e que o mesmo não pode ser feito com os negros, já que ultrapassam em muito o número de habitantes indígenas. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2006), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2006, a população de residentes pretos e pardos constituía 49,7% da população total brasileira, enquanto os indígenas representavam 0,3% desse total.

Na fala deste aluno, a percepção de que os indígenas são ignorados pela sociedade veio à tona mais de uma vez. Este discorda das lutas indígenas pela reivindicação da demarcação de suas terras, justificando que são muito poucos para reclamarem por uma grande quantidade de terra. O fato de terem sido os habitantes nativos da terra que é hoje chamada Brasil não apareceu como justificativa. A injustiça histórica, a qual menciona fazendo alusão aos povos negros e indígenas, esbarra no seu posicionamento quanto à divisão de terras. Este aluno é proveniente do sul da Bahia, região em que há uma concentração de povos indígenas de algumas etnias, no entanto diz não conhecer pessoas indígenas. Para ele, o fato de ter existido muita miscigenação torna difícil a identificação dos índios, que são caracterizados como aqueles de cabelos pretos bem lisos.

Mesmo que tenha havido miscigenação, o que é observado em muitas etnias no Brasil, as pessoas indígenas não deixam de se identificar como tais, principalmente as que vivem nas aldeias. No entanto, pessoas não-índias, como afirmou um aluno indígena, tendem a estar presas a estereótipos como tipo e cor de cabelo, não considerando aqueles que se autoidentificam como tais e não obedecem ao estereótipo de cabelos pretos e lisos. Alguns fatores que os não-índios consideram fundamentais para a identificação de um índio são considerados irrelevantes por estes povos.

Para Sáez (2008), o multiculturalismo tem a tendência de colocar os índios como uma sociedade à parte, em que teriam que conservar todas as suas tradições e hábitos para que continuassem a ser considerados como tal. Contudo, algumas experiências, como a dos índios Iaminauás do Acre, revelam outro lado, ou seja, índios que preferem viver num ambiente urbano e se integram a comunidades não índias. Para este autor, este fato de integração dos Iaminauás na vida urbana não culmina em perdas ou ganhos nas suas tradições, já que estas são reelaboradas de acordo com o momento e o tempo. Desta forma, farão escolhas de tradições ou práticas que devam ser preservadas e outras são inseridas em seu cotidiano. Há uma flexibilidade nesses povos que não lhes permite engessar-se em modelos de uma “esperada cultura tradicional indígena” por parte dos não-índios e que, por isso, entra em choque com a percepção destes últimos que, em geral, têm dificuldade para aceitar a escolha da vida urbana dos Iaminauás, como se este fator lhes subtraísse a indianidade. O estudante negro **Teseu**, cotista da policia militar, assim considerou a tarefa de enunciar as características isoladas que associaria diretamente aos índios:

“[...] ser índio? Assim. O indígena, e aí eu vou englobar uma parcela negra nesse meu discurso agora, que é o quilombola entendeu, que aí tem essa questão da matriz também africana no contexto. Eu acho que, principalmente, a relação que ele tem em sociedade e em comunidade, entendeu? Porque assim, a concepção indígena e a concepção quilombola, elas são concepções basicamente tradicionais, e aí está muito ligado com a questão da terra, muito ligado com a questão da cultura, da própria historicidade, entendeu? Então, eu acho que é um outro modelo de se pensar sociedade, um outro modelo de viver, de se levar à dinâmica social, paralelamente ao que nós temos hoje, entendeu? E aí eu acho que [...] essa parte do grupo negro, digamos assim, se encaixaria nesse quesito do perfil indígena, entendeu? Que é da concepção de produção mais autônoma, das ideias de coletividade, a ideia que você tem em relação à tradição oral, a ideia de concepção mais coletivizada, entendeu? Então, acho que... seria basicamente isso, né? O indígena ia pegando uma parcela da concepção negra nessa questão das quilombolas entendeu, que tem esse resgate muito mais histórico, entendeu? E que é o que na verdade os outros polos querem conseguir também, tão buscando na verdade, mas que tem mais latente a questão dos quilombolas, e aí os indígenas também se enquadram. Nesse quesito.”

Para este estudante, pensar nos indígenas remete imediatamente aos quilombolas. A associação que fez em relação aos modos de vida destes dois povos pareceu-lhe natural, semelhante e em contraste com os outros grupos. Portanto, pensar em indígenas e quilombolas seria enquadrá-los em processos históricos semelhantes, de culturas semelhantes,

no que tange ao pensamento de coletividade e à visão da terra como local da qual retiram o sustento da sua comunidade e que lhes confere autonomia.

O depoimento do professor de Odontologia **PCOP**, pardo, evidencia a invisibilidade do índio e seu desconhecimento sobre as questões que o envolvem.

“Pois é, é uma boa... porque a gente não tá acostumado a pensar e nem em incluir. Se você me perguntar se eu já vi, inclusive, eu vou dizer que não. Então eu acho que eu não saberia responder, porque pra mim tá tão fora do meu cotidiano que, quando você fala em índio, pra mim eu tô considerando o aldeado, aquele do qual eu, em algum momento, eu tive contato eventual, mas nunca nem pensei ou refleti dentro da inserção social dele não, então eu não sei. Pra mim o índio na minha mais absoluta ignorância é o índio mesmo, aldeado, do qual a gente não tem muito contato. Porque de fato nunca tive nem a possibilidade de ter relação e de refletir mais sobre isso não.”

A falta de conhecimento desse professor sobre a problemática do índio é generalizada e fica patente quando ele usa a expressão “a gente” para dizer que as pessoas de um modo geral nem pensam sobre os índios e, portanto, não os incluem. Este “não pensar” sugere um misto de ignorar e desconhecer a existência; o estar fora do cotidiano, o não fazer parte, o não pensar sobre ou refletir sobre transmitem a impressão de que este grupo lhe é indiferente.

De acordo com Gomes (2006), as mudanças pelas quais vêm passando os povos indígenas, no que concerne a suas trajetórias históricas, fazem com que a problemática indígena ainda seja desconhecida da sociedade brasileira em geral. De acordo com esta autora, o movimento de povos indígenas rumo à cidade traz uma dualidade expressa pela busca por uma melhoria em suas condições de vida, em contraponto com o choque cultural. Este choque diz respeito a todos os processos excludentes e históricos que já estão fundamentados nas concepções dos não-índios sobre os índios. Estes, por sua vez, terão que se deparar com esses processos na sua mudança do campo para a cidade. De acordo com a autora, a invisibilização à qual estão submetidos faz com que percam o significado de sua existência e de suas redes. Portanto, recuperar sua identidade e restabelecer o contato com suas origens e valores torna-se uma questão de sobrevivência para estes povos.

PSDB, professora branca do curso de Direito, trouxe uma visão sobre os indígenas diferenciada em relação aos demais professores:

“O indígena assim, comparando até com essa coisa do riso nervoso do negro, e talvez desse riso tranquilo do branco, dessa coisa homogênea, eu acho que o indígena, ele tem um riso de superioridade. Eu acho que ele já olha muitas vezes a sociedade assim com uma coisa de: ‘Vocês são loucos, vocês não sabem o que é que vocês estão fazendo.’ Eu acho que o indígena tem uma consciência ambiental, por exemplo, uma consciência sobre o ritmo de vida, sobre uma série de regras que ele já olha... Como o indígena ficou um pouco mais – não que ele não tenha se aculturado, porque também se aculturou –, mas eu acho que ele mantém mais algumas características e aí olham de um certo modo, com uma certa superioridade da sua própria etnia. Pelo menos são os que eu tenho também mais contato. Talvez eu traga isso também já da minha formação, de um certo modo de ter uma bisavó índia e aí dela ter muitos conhecimentos tradicionais relacionados à medicina – é tanto que a gente em casa não toma remédio, usa folhas e tal – e aí a gente já tem uma coisa assim que os índios, na verdade, eles têm uma autoconsciência de que têm uma cultura que é superior; que os brancos, na verdade, é que vivem de um modo louco, né.”

Esta professora, diferentemente de seus pares, detém informações sobre os indígenas e não está presa a conceitos e estereótipos presentes, inclusive, nos livros didáticos. Ela percebe o indígena como aquele que adquiriu sapiência em relação a muitos assuntos. Seu olhar sugere o respeito a outras epistemologias, no caso, a indígena, que está sendo transferida por sua avó, descendente indígena, às gerações vindouras de sua família. Sua percepção é de que, para os índios, os povos não-índios teriam muito a aprender sobre os diversos aspectos da vida. Martins (2008) afirma que o mundo colonizador impôs suas práticas de ordem jurídica, cultural e educacional aos índios e mostrou-se incapaz de aceitar as suas epistemologias. A autora coloca como paradoxo o fato de os povos indígenas não serem creditados em sua sabedoria, ao mesmo tempo em que são percebidos como dotados de sabedoria em várias esferas da vida.

▪ Os índios por si mesmos

O estudante cotista indígena **Kauã** considera que os índios apresentam algumas características que considera peculiares, como, por exemplo, a questão dos benefícios coletivos.

“A característica que eu mais associo a ser índio é esse contato com o comum, com a coletividade; a preocupação maior da gente não tá comigo mesmo, a preocupação está com o todo, que é minha comunidade, que é o meu povo. Então eu acho que essa é uma característica muito própria dos povos indígenas, que se você observar as grandes lideranças indígenas que nós temos hoje no Brasil, você vai ver, na fala de todas elas, um discurso de coletividade. Então eu acho que é uma coisa que marca muito os indígenas, essa questão de buscar o coletivo, os objetivos é o bem do coletivo, o bem da comunidade, do povo indígena no geral. Você não vê alguém falar assim, que só quer alguma coisa que é pra ele; se coloca o interesse da comunidade primeiro e depois o dele. Eu acho que eu tenho associado bastante a isso. A questão de ser guerreiro mesmo, de não temer a opressão, as lutas... Por exemplo, já tivemos embates muito fortes com essa questão da disputa pela terra mesmo, já ao ponto de, por exemplo, de 82 pra cá, no caso com o pataxós hã-hã-hãe, já morreram vinte e duas lideranças nessa luta pela terra. Mas a cada pessoa que a gente enterra, é como se nascesse mais guerreiros, não morre aquele guerreiro só, morre pra nascer outros guerreiros, que encoraja mais a gente. Então eu acho que isso é também uma das características muito própria dos povos indígenas, no geral. E posso falar assim, do meu povo especificamente, porque, quando eu lembro que meu avô já foi torturado, pela luta, já foi perseguido por fazendeiro na luta pela terra e tantas outras lideranças lá do povo e que eles não se deixaram abater, não deixaram o medo vencê-los, aí isso aí eu acho que é glorioso, é uma virtude, é uma virtude pra gente. Então eu acho que é uma característica muito própria da gente também é isso. Um dia, uma semana atrás, eu tava até comentando com um colega, ele me perguntado, ele é muito curioso pra saber a questão indígena, falando: ‘Rapaz esse conflito que tem aí e tal?’ Teve um incidente, um conflito com o povo tupinambá em Olivença, não sei se você ficou sabendo, polícia foi lá e fez uma destruição, foi uma cena de guerra. Três helicópteros, vários carros lá pra fazer uma reintegração de posse, tirar os índios da área indígena. E aí, um colega me perguntando: ‘O pessoal não pensa muito, não...’, “como é que é?” Eu falei: Não é questão de pensar. As pessoas tão lá defendendo o direito delas, pelo direito delas elas morrem mesmo, vão pra cima e morrem mesmo. E essa é uma característica nossa. ‘Ah vocês não têm medo?’ Não. A gente tem consciência, a gente também não é burro, não é besta, mas

a gente sabe do perigo que a gente corre, mas esse perigo não faz a gente ficar com medo de enfrentar as coisas. É isso.”

Para este estudante os benefícios, para os povos indígenas, são aqueles que podem ser revertidos para a comunidade. As lutas e reivindicações, de uma forma geral, são reivindicações coletivas para a melhoria das condições da sociedade em que vivem. Portanto, a comunidade aparece em primeiro plano na visão indígena; em segundo plano está o indivíduo. Deste modo, o interesse coletivo é superior ao interesse privado, individual. Outro ponto importante mencionado por este estudante foi o espírito guerreiro com que caracterizou seu povo, pertencente à etnia Pataxó-hã-hã-hãe. Esta disposição para lutar em favor dos seus direitos, independentemente das ameaças que sofram, parece ser algo que estes povos transmitem de geração para geração. O medo para enfrentar as condições adversas não parece fazer parte dos conceitos que impulsionam estes povos. Ao contrário, sugere que a morte de cada liderança indígena faz nascer um novo guerreiro. A luta pela permanência em suas terras e pela demarcação destas parece ser, na atualidade, um dos maiores conflitos enfrentados por esses povos.

De acordo com Grunewald (2008), a ação protecionista indígena desenvolveu-se no Nordeste a partir da segunda década do século XIX e foi intensificada durante o período de 1930 e 1950, recuperando boa parte do território indígena da região, que se dá pela via de reconhecimento das etnias. Estes movimentos e luta por reconhecimento continuam em vários locais do Nordeste e entre diferentes povos que reivindicam, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o reconhecimento de suas etnias e posterior demarcação de suas terras. O autor afirma que, em 1930, apenas três ou quatro etnias nordestinas conseguiram a demarcação das terras e, atualmente, são aproximadamente 50 grupos que reivindicam essa mesma demarcação.

A questão sobre a terra em que habitam os povos indígenas foi retomada por **Marina**, estudante cotista indígena, bem como todas as perdas que estes povos tiveram desde os primeiros momentos da colonização.

“Ser índio hoje no Brasil é você defender o seu território, defender a natureza, principalmente o território porque nos foi usurpado ao longo desses 508 anos todo esse território, esse território que nos pertence. Então, hoje, a luta dos povos indígenas no Brasil é um processo de retomada, de retomada daquilo tudo que nos foi usurpado, as nossas riquezas que foram levadas. Muitas vezes, hoje, o não-índio fala assim: “Ah, o Brasil foi saqueado, levaram tudo nosso...” Na verdade,

levaram tudo dos indígenas. Se você for analisar, levaram tudo dos indígenas, inclusive a saúde, tudo isso, que hoje nós pagamos muito caro por isso. Ai eles às vezes se perguntam: ‘Ah porque é que vocês não usam hoje remédios naturais pra se curar?’ Só que eles esquecem que essas doenças foram tão fortes que hoje os remédios naturais não têm tanta eficácia como tinha antigamente; essas doenças já não eram tão fortes. O amor pela natureza, essa defesa em prol da natureza, porque a gente sabe que é da natureza que vem todo o alimento. Só através da natureza a gente tem até hoje a capacidade de superar as dificuldades que o mundo tá vivendo. Essa questão do efeito estufa, de toda poluição, desmatamento. A gente tem a Amazônia hoje, uma grande área devastada pelas madeiras, inclusive por estrangeiros. Então eu acho que ser índio hoje é defender realmente o seu país, defender seu território, em que o capitalismo não está preocupado com isso, está preocupado hoje em gerar fonte de renda.”

Esta estudante coloca tempo e pertencimento de maneira muito nítida, pois diz exatamente há quantos anos, oficialmente, os portugueses aqui chegaram, e aborda de maneira geral as consequências nefastas desta chegada. A estudante indígena procura justificar para os não-índios o porquê dos indígenas estarem procurando a alopátia para a cura de algumas doenças, quando são questionados sobre o porquê do não uso de métodos de cura tradicionais. A sua crença é que, junto com outras coisas consideradas negativas que os colonizadores trouxeram para o Brasil, as novas doenças aparecem como ponto de destaque. Para estas novas doenças trazidas e transmitidas para a comunidade indígena, os índios não teriam a cura. Uma das coisas que pode ser primeiramente pensada para a análise é o questionamento do não-índio sobre o conhecimento indígena, como se este não pudesse ter limites. A fala desta estudante sugere que o não-índio demanda uma superioridade por meio de sua medicina, em contraste com a sabedoria indígena. Além disso, sugere também que um conhecimento invalidaria o outro e ratificaria a suposta superioridade do não-índio no campo da medicina. A justificativa da estudante parece colocar um limite na epistemologia indígena, ao afirmar que “Ser índio hoje é defender realmente o seu país, defender seu território”. Há uma associação entre o significado de indianidade e patriotismo.

André, estudante que anteriormente havia associado supostas características a outros grupos étnicos, contentou-se em poder falar inicialmente de um grupo do qual se apropriou, por estar também falando de si mesmo.

“Ser índio... Essa aí eu vou falar com minha propriedade. Isso aí eu vou falar de mim mesmo e espero que você entenda. Nos diálogos, quando meus colegas – eu sempre faço esse paralelo, conversando com os colegas, quando a gente vê... eu sempre analiso o que as pessoas têm de diferente – e não só meus colegas, meus amigos, mas pessoas que eu encontro, como lá no hospital, pacientes, seja lá como for... E por aí, num papo informal, eu sempre procuro ver o ponto de vista que as pessoas têm e sempre procuro comparar assim com o meu. Eu vejo a gestão indígena, a gente tem um pensamento... no regime que eu fui criado também, porque a gente tem que ver: Olhe o estereótipo indígena, ele deve ser acabado, esse estereótipo romântico e clássico. Mudou muito o Brasil, são mais de quinhentos anos, várias diferenças, várias influências e a gente também, como qualquer outra sociedade, somos dinâmicos, né? Mas essa questão de você ter – que eu aprendi muito – é a questão de você analisar os acontecimentos e você saber que você não pode planejar, porque no meio do seu plano, você pode ter várias coisas que vão acontecendo fora do seu controle: o mundo, a natureza... Você é apenas um agente, apenas um ator no meio de todo esse espetáculo que é a natureza, que é a vida. Então, você não tem como ser a pessoa que vai fazer um plano assim, por exemplo, eu vou dizer: Daqui a três anos eu vou me formar. Esse é meu plano, mas pode acontecer muita coisa que faça com que eu me forme algum tempo depois. Então, a gente tem muito essa questão de deixar as coisas acontecer. E mais, essa questão da punição não existe; se você fizer isso ruim, você vai ser punido. Não tem muito isso também, porque a gente conta que isso não vai acontecer. Uma coisa negativa essa questão de... punição... Por exemplo: Eu tenho uma prova pra fazer, então eu tenho que estudar cem páginas; se eu não estudar cem páginas eu vou tirar uma nota baixa, isso a gente sabe muito bem, posso tirar uma nota baixa. Mas, ao mesmo tempo, essa questão de você ter um cronograma que os outros fazem por você, isso é muito difícil ainda pra mim, vai ser difícil pra muitos índios, e é. Porque o nosso tempo, ele corre de maneira diferente com o tempo das outras pessoas, das pessoas que tão aqui, que tem seus compromissos... Por exemplo, eu marco com você pra três horas, mas pode acontecer alguma coisa e eu chegar aqui três e meia. A gente não tem muito essa questão de tudo no seu ponto certo, essa coisa que é muito certa nessa sociedade. A gente tem essa questão da natureza, dos sinais que a natureza dá pra gente, que influenciam diretamente na nossa vida, porque a natureza ela é como se fosse... a gente tivesse os nossos... Os católicos, eles têm os santos que eles se devotam, mas os santos dos católicos, eles ficam muito distantes, eles nunca viram os santos, eles nunca tiveram comunicação com aqueles santos. Pra gente não; pra gente, nas nossas crenças, os espíritos, eles estão muito mais próximos da gente, dizendo as coisas. A natureza por si só já é um dom de deus, que deus se manifesta naquilo, mas não é um deus, que esse nome deus leva qualquer uma pessoa, católico, ou seja, lá... protestante, pensar que é assim. Não é, é de uma maneira diferente. A gente tem outra questão em relação a deus, outra visão. Que deus é aquele entardecer bonito aqui na Baía de Todos-os-Santos; que deus é uma chuva inesperada que, normalmente, se a pessoa tá na rua, uma pessoa daqui, leva um banho de chuva, ela vai reclamar, né? O índio vai rir dessa chuva, vai achar muito bom, por essa manifestação não planejada da natureza. Enfim, essa contemplação, contemplação até dos próprios acontecimentos. Enfim, é essa maneira, uma maneira diferente de pensar, eu posso lhe dizer isso. É muito bom, é minha identidade, é minha vida, é... eu sou suspeito pra falar, mas eu quero que meu filho tenha essa educação que eu tive.

Não é assim, por exemplo: A criança, ela não pode mexer no fogo, né? Tem um fogo lá. A criança, ela não pode mexer naquele fogo se, por exemplo, como eu já vi em alguns lugares, uma família que não é indígena, se a mãe vê a criança se aproximar do fogo, ela já grita com a criança e bate na criança. Com o índio não é assim. Com o índio a mãe vê e não briga com a criança, a mãe vai, pega a criança e fala pra criança: Não pode; queima você; dói... tenta explicar, na maneira que a criança possa entender. Se, mesmo assim, a criança ainda insistir, ela vai acabar se queimando, sentindo o calor de alguma maneira, então ela viu que aquilo é ruim, mas a mãe não vai antecipadamente castigá-la por um risco que ela possa correr. Por que se fosse assim seria muito difícil pra um índio poder aprender a pescar, lidar com vários instrumentos, com várias... a sua interação com a natureza seria mais difícil, entendeu? Aí é essa questão que eu falo de você: Não pode isso, não pode aquilo... É muito relativo isso. Você pode fazer, pode, mas você vai se machucar. Eu não vou lhe bater por causa disso, mas é melhor que você não se machuque. Enfim, é isso.”

Quando este aluno diz *espero que você entenda*, a questão citada pela professora de Direito sobre o suposto olhar de superioridade do índio veio rapidamente à tona e, por breves instantes, houve quase um vacilo, de minha parte, para pegar outra rota. O *espero que você entenda*, pareceu, posteriormente, um pedido para estar aberta a outros pontos de vista, outra forma de percepção do mundo.

Primeiramente, ele fala sobre um tópico bastante repetido nas falas das pessoas sobre os índios: as caracterizações geralmente imbuídas de estereótipos. O apelo que faz é para que as pessoas desmistifiquem a visão que possuem sobre o índio, aquela ainda semelhante à descrita por Caminha, em sua carta na chegada dos portugueses. Ao trazer o pensamento lógico sobre as mudanças que sofrem todos os povos, com o passar do tempo, questiona o fato de os não-índios inferirem que a sociedade indígena permaneceria estática. O chamado é para que os não-índios se desvinculem de seus antigos modelos e possam ver a sociedade indígena na forma que se apresenta na atualidade. Este estudante abordou pontos específicos de seu povo que se distinguem dos não-índios. A questão sobre o tempo e o planejamento foi colocada de forma bastante didática, porém como um marcador de diferenças. Comparativamente, os não-índios se aliam a uma visão cartesiana da vida, em que tudo acontece nos eixos x e y, e a visão dos índios é que tudo pode ocorrer nos espaços infinitos em que os eixos x e y se inserem.

A concepção de tempo é bastante peculiar. Descreverei brevemente aqui a forma como se deu o encontro com este estudante. O local marcado foi a Biblioteca Central, no centro de Salvador. Cheguei com certo tempo de antecedência, para checar local, sonoridade, equipamento. Quando percebi que já havia se passado uns quinze minutos do horário marcado, liguei, para saber se estava tudo bem. O estudante disse que estava a caminho. Ao chegar, começou a explicar que não sabia que havia uma biblioteca tão perto de onde morava; o caminho era novo e, portanto, ele veio observando. Sabia que estava atrasado, mas, para ele, o caminho tinha que ser observado; era difícil chegar exatamente naquela hora marcada. Eu, geralmente obsessiva com horários, estive aberta à nova visão. Durante sua argumentação sobre o tempo, no curso de sua entrevista, fui me dando conta de que, além de um marcador de diferenças, era também uma justificativa para seu atraso.

Tempo, planejamento, punição e Deus, foram os elementos diferenciais escolhidos por este aluno para demarcar suas percepções sobre si e o outro não-índio. Planejar sem flexibilidade não parece fazer parte da conduta indígena. Todos os planejamentos estão sujeitos a uma variedade de fatores que podem adiar, inverter, parar ou adiantar um acontecimento. Estes fatores podem estar na ordem dos fenômenos da natureza ou de qualquer outra ordem. Para este aluno índio, os não-índios planejam e obedecem a uma ordem capitalista de planejamento e tempo (tempo é dinheiro). Portanto, constituem uma sociedade que tem a impressão de que não se pode perder tempo.

A punição que menciona está associada à forma de educação do grupo indígena, na qual a aprendizagem de uma criança em sua comunidade, na percepção deste estudante, não envolve o *não*. A criança é ensinada pelos exemplos e explicações sobre as coisas e os fenômenos. O dizer não simplesmente, associado a uma proibição não explicada, na visão deste estudante, parece impedir que a criança aprenda e se desenvolva.

A distância, para este estudante, é o que separa o Deus dos não-índios do Deus dos índios. Para sua comunidade, a manifestação de Deus está nos fenômenos da natureza – a chuva, o pôr-do-sol, o nascimento, tudo ali perto, ao seu alcance –, em contraposição com o Deus único e santos desconhecidos.

▪ Os não-índios para os índios

A decisão de colocar as entrevistas dos estudantes indígenas em uma sessão específica deve-se ao fato de diferirem bastante em relação não só à visão que os outros grupos têm em relação ao índio, como à visão que eles possuem de si mesmos em contraste com as

características de brancos e negros. Os pontos citados de caracterização e distinção foram muito diferentes.

No depoimento de **Kauã**, estudante indígena, a visão particularizada do mundo foi o ponto principal de diferenciação entre o índio e o não-índio.

“Eu diria que a forma como você vê o mundo, a forma como você vê as coisas. Porque, assim, tiro pela questão da terra; pra o não-índio, a terra é como um objeto de comércio; para nós indígenas, é como se fosse nossa mãe, porque ela nos dá tudo. Enquanto o não-índio pensa assim: A terra é pra vender, ganhar dinheiro, essa coisa. A gente quer a terra porque, com a terra, a gente consegue tudo. Então é através da terra que a gente tira nossos alimentos... então a gente percebe que nós somos parte dela, a gente considera ela como nossa mãe. Eu acho que o olhar das coisas é que faz diferente da gente indígena. Sem falar dos costumes, que são diferentes. Então essa forma de ver o mundo mesmo que eu acho que é totalmente diferente. Por que, por exemplo, aqui na faculdade, as pessoas pensam assim: ‘Ah quero fazer Direito, pra fazer concurso público, ser juiz e ganhar dinheiro’. Eu não penso assim. Eu penso em fazer um bom curso, aproveitar o máximo daqui, buscar ser o melhor mesmo na área de direito, porque eu quero defender os interesses do meu povo, quero defender esses direitos, a conquista desses direitos, a defesa desses direitos. Não penso em ganhar dinheiro, ficar: ‘Ah quero ser juiz, pra ganhar dinheiro’. De repente eu posso até ser juiz ou promotor, mas eu quero estar voltado pra questão indígena; não coloco o dinheiro como uma coisa que eu tenho que atingir. O que eu quero atingir é a ascensão social do meu povo. Então por isso aí eu acho que é um diferencial muito grande, porque muitos aqui, que estão aqui na faculdade, não sabem nem o que é que vai ser da vida deles. Eu já penso em como é que eu vou atuar, o que é que eu quero pra mim no futuro, que é ser bom advogado e poder realmente corresponder com as demandas que o povo indígena tem, principalmente os indígenas aqui do nordeste, o meu povo, o povo pataxó-hã-hã-hãe. Então é nessa perspectiva que, se você observar, já muda bastante essa questão de ver o mundo.”

Embora este estudante não tivesse sido instado a traçar pontos de distinção ou de semelhanças entre estes dois grupos, a comparação pareceu-lhe inevitável. Nesta fala, pode-se perceber a distinção existente entre o entendimento sobre a vida entre índios e não-índios; chegam a parecer dois extremos de uma linha. A questão da terra como propriedade privada e

objeto de lucros e vendável contrasta com a visão da terra como a mãe, aquela que nutre, da qual se retira tudo e é invendável. Martins (2008) discorre sobre os povos indígenas como aqueles que ensinam a cuidar e a preservar a natureza para as futuras gerações, já que esta é considerada como mãe e, portanto, é indispensável respeitá-la.

A primeira descrição retrata a forma como este estudante indígena vê o não-índio (termo adotado pelo estudante para nomear os brancos). Na sua fala, fica nítida a associação deste último grupo ao dinheiro. A acumulação de capital é vista como um fim, de acordo com este estudante, um projeto de vida direcionado para a aquisição de bens materiais. Sua distinção também foi levada para o âmbito universitário, do qual faz parte e onde foi possível traçar pontos diferenciais desses grupos. Para ele, além do fator monetário, propulsor dos estudantes não-índios da Faculdade de Direito, aponta as atitudes distintas desses grupos voltadas para o coletivo, em contraposição a uma atitude individualista praticada pelos não-índios. Este último grupo, no âmbito universitário, também descrito por este entrevistado como o que não pensa no que será, mostra desconhecer as trilhas profissionais que irá percorrer, contudo, pensa no que quer ganhar. Este desconhecimento sugere uma falta de maturidade e/ou de reflexão quanto ao seu papel dentro da faculdade e, conseqüentemente, dentro campo de trabalho em que estará inserido no futuro. Deste modo, este aluno índio critica uma visão sem ideologias, um pensamento que vai de encontro ao pensamento social coletivista, a falta de outras perspectivas que não sejam monetárias e uma atitude essencialmente individualista por parte do grupo dos não-índios. Assim, delineia nitidamente as fronteiras da visão de mundo entre o eu índio e o outro não-índio. Sua decisão pela profissão e os seus caminhos de escolha não só estão voltados para o seu povo, como também se constroem com este povo, os Pataxós-ha-ha-hãe, por meio de suas demandas e das lutas pela defesa da posse de suas terras.

Outro estudante indígena, **André**, caracterizou o grupo dos não-índios:

“A característica que eu associo a ser branco é principalmente o individualismo que é muito evidente. Você vê... Eu analiso muito assim as pessoas que eu converso, tanto na faculdade, quanto alguns pacientes que eu já começo... já tenho contato com paciente, no ambulatório, no consultório, no hospital e eu vejo que a questão de você viver nessa sociedade é o capitalismo, né? O capitalismo, ele é apoiado no individualismo, e o individualismo também faz com que o capitalismo, ele seja tão evidente. Então você crescer, tentar se desenvolver, tentar estudar pra chegar em alguma posição de destaque social – que eu acho que eu vejo isso muito na Faculdade de Medicina. Você tem uma continuidade de quem já faz aquela profissão

na sua família, como se fosse um legado, mas muito também pra você manter um *status* que já vem na sua família. Eu vejo muito isso, essa questão do individualismo pra você chegar em algum lugar, pra você ter poder. É você não pensar na sua comunidade, pensar que você é você, e que você deve ter vindo aqui pra você ganhar dinheiro e viver bem. Num mundo muito caótico, num mundo excludente, num mundo que as pessoas fazem de tudo pra ter o melhor, às vezes passando por cima de outras pessoas. Essas são as características que eu vejo como negativas, né? Mas tem características que são positivas, essas me fazem me dar bem com várias pessoas, que é a questão que todos nós, no fundo, nos reconhecemos como seres humanos e você não passa por uma situação, que seja uma situação ruim pra uma pessoa que você encontra na rua, que você encontra no hospital, como uma situação de saúde, e você não se fragilize com aquilo, você não se toque. Isso é o que faz, que iguala branco, preto, indígena... Isso é o que faz todo mundo ser igual, porque quando você vê uma agonia, você se sente. Então esse é o aspecto positivo de ser branco, e eu acho que faz com que, como é a dita maioria, nós índios somos minorias, os negros também são tidos como minorias – coisas que a gente hoje já não acredita mais, que já... isso não existe mais – mas que, por exemplo, a maioria, ela ainda tem uma esperança de ter um mundo melhor, por essas coisas que fazem a gente ser igual, principalmente na hora da agonia, aí não tem cor, não tem raça, não tem credo, não tem nada. Sofrimento iguala todos.”

Esta fala desse estudante cotista de Medicina destaca a característica negativa deste grupo, a que mais se sobressai em seu ponto de vista, o individualismo. Para ele, esta característica é, ao mesmo tempo, uma das causas do capitalismo e deste também se retroalimenta. Gomes (2006), ao refletir sobre a identidade indígena e o processo de inserção destes povos nas cidades, acredita que, ao adentrarem num espaço caracterizado por um modo de produção capitalista, que geralmente tem o poder de homogeneizar culturas, gostos e comportamentos, vão gerar uma disputa acirrada entre as pessoas suscitando no individualismo. Este processo culmina em insatisfações, violência, busca por valores ilusórios e competição exacerbada. No entendimento desse aluno indígena, o capitalismo é um sistema que exige das pessoas uma atitude individualista. É algo que surge como resultado de questões como; a manutenção de *status* da família, no caso dos estudantes brancos de Medicina, que prosseguem com as profissões de seus pais, a fim de dar continuidade a um *status quo* familiar; uma lógica de aquisição de bens materiais colocados como objetivos

primordiais de vida, o acúmulo de capital, que possibilitaria uma vida mais confortável; a manutenção de poder adquirido e associado diretamente ao poder de compra. Desta forma, este aluno traz à tona questões que se colocam como pontos de dessemelhanças entre a sua cultura e a cultura branca, vistas, de certo modo, com certo pesar, por serem tão díspares da sua forma de ver o mundo, pensar e agir, e contrárias a sua visão de coletividade e do trabalho em prol desta coletividade.

Por outro lado, no cotidiano de sua futura profissão, a medicina, este depoente percebe questões que são comuns aos seres humanos, ou seja, o sofrimento causado pelas doenças e o desejo de querer estar livre dele. A percepção é de que, por meio do sofrimento, ele, na condição de estudante de Medicina, consegue aproximar-se dessas outras pessoas, estabelecer boas relações e perceber que há situações, como no sofrimento, dor e morte, em que os seres se igualam. Estes instantes de percepção do outro como semelhante parece ser o espaço em que as relações encontram uma lacuna para se estabelecerem. O olhar otimista deste estudante surge nestes momentos de reconhecimento do outro como igual. Neste ponto, segundo ele, não há uma separação de grupos raciais; tanto negros quanto brancos ou índios igualam-se pelo sofrimento e pelo desejo de se libertar dele.

Neste tópico, ficaram claros os distintos valores atribuídos ao grupo dos índios e dos não-índios. Destacam-se, para os índios, valores comunitários e coletivistas em contraposição ao individualismo e materialismo dos não-índios. Para o índio, o objetivo de vida do não-índio é o acúmulo de bens materiais e de riqueza, em contraposição a sua cultura de subsistência.

▪ **Características associadas aos brancos**

As características associadas pelos estudantes e professores às pessoas brancas abrangiam as fenotípicas, sociais e, em menor escala, da esfera comportamental e cultural. No que concerne aos traços físicos, além da cor de pele clara, foram citados aspectos relacionados ao tipo de cabelo, como cabelo liso e traços finos do rosto, lábios e nariz afilados. No que diz respeito às características sociais, as associações feitas às pessoas brancas ampliaram-se quando comparadas às características físicas citadas. Estas pessoas foram geralmente associadas, nas entrevistas, como pertencentes às classes sociais mais altas. Nesta associação entra, certamente, uma série de características provenientes deste pertencimento, e foram citadas pelos entrevistados, como, por exemplo: viver em bairros nobres, possuir maior poder aquisitivo, ir a lugares mais caros, frequentar as melhores escolas, ter os melhores empregos,

ter prestígio, ter *status* social, possuir acesso à maioria das coisas, possuir mais oportunidades, ter melhores condições de vida e ascender socialmente. Resultam desta série de aspectos outras características, também apontadas, como: inserção nos ambientes; possuir um lado social mais vantajoso, já que possui maiores vantagens financeiras; ser melhor visto em todos os ambientes; ser melhor tratado; ter maior traquejo social; e lidar com a sociedade de forma mais tranquila. Foram feitas também referências a outros aspectos comportamentais associados às pessoas brancas, como, por exemplo; possuir valores capitalistas, serem colonizadores e individualistas. No corpo das entrevistas, algumas percepções estavam associadas a aspectos físicos.

Nos trechos das entrevistas expostos a seguir, de estudantes cotistas, não-cotistas e professores, pretende-se ilustrar algumas das características mencionadas.

No depoimento de Getúlio, estudante branco não-cotista, lê-se:

“Características físicas ou sociais? É isso, Salvador, como a gente sabe, é uma das cidades mais desiguais do Brasil. Aqui você vai num *shopping*, por exemplo, só vê pessoas brancas. Você vai numa festa de bairro, só vê pessoas negras. Então, acaba associando os hábitos das pessoas aqui da cidade à sua cor. Você vai num bairro popular, só tem negro. Você vai num bairro de classe alta, só tem gente branca. Então, quanto à questão física, a pessoa branca normalmente tem os traços que o pessoal fala: “traços mais finos”, cabelo liso; pessoas negras, cabelo crespo, essas coisas. Eu acho que é só isso. Assim, a minha opinião é que hoje tem um preconceito; hoje, em Salvador, se você for analisar as pessoas brancas e as pessoas negras, as próprias pessoas brancas terem uma formação na educação mesmo, terem ensino médio, ensino superior, é bem melhor do que a negra. É por isso que aqui, hoje, a gente associa ser branco a uma pessoa educada, uma pessoa de classe social mais elevada, eu acho que é isso ao que se associa hoje.”

Para este estudante, as características associadas às pessoas brancas remetem imediatamente a dois agrupamentos: o das características físicas e o das características sociais. Optou, entretanto, por expressar o segundo caso, referindo-se às concentrações de determinados grupos sociais em distintos locais da cidade. A percepção deste aluno assume um tom generalista quando expressa que só vê pessoas negras ou brancas em certos locais. Em sua percepção, as pessoas brancas habitam bairros de classe média, possuem um nível de escolaridade maior comparado às pessoas negras e estão em certas áreas da cidade, como um

shopping center, por exemplo. Portanto, em seu depoimento é clara a ênfase sobre locais nos quais se situam pessoas de grupos raciais diferentes, deixando clara uma divisão no que diz respeito à ocupação dos espaços na cidade.

Garcia (2009), ao analisar a configuração urbana do Rio de Janeiro e de Salvador, percebe uma distribuição desigual de serviços prestados para o consumo coletivo. De acordo com seus estudos, a população negra de Salvador corresponde a 76,5% da população total da cidade, enquanto a branca é de 23,5%. Esta população branca, de acordo com a autora, localiza-se em algumas ilhas nos bairros de classe média e alta: Graça (71,9%); Barra e Barra Avenida (71,7%); Campo Grande, Canela e Corredor da Vitória (68,5 %); Pituba e Parque Nossa Senhora da Luz (67,0%); Chame-chame, Canela, Morro do Gato e Morro do Ipiranga (61,9%); Itaigara, Caminho das Árvores e Iguatemi (69,4%); Stela Maris e Aeroporto (58,1%), Imbuí (52,8%); Armação, Costa-Azul e Conjunto dos Bancários (52,5%). Os únicos bairros de classe média em que os negros são a maioria é Rio Vermelho (51,4%) e Nazaré, Tororó, Saúde e Jardim Bahiano (56,6%). De acordo com a autora, à medida que a composição racial vai se homogeneizando, na faixa de 70% a 90% de população negra, estes bairros vão ficando mais distantes do centro. No caso do Nordeste de Amaralina (90,2%), entretanto, situado ao lado do bairro de Amaralina, 71,3% de seus habitantes são negros. Nos bairros populares que se originaram de invasões, a exemplo de Liberdade (81,9%), Curuzu (85,7%), Caixa D'água, Lapinha e Soledade (83,9%)¹¹, a população negra é expressiva. De fato, a cidade de Salvador possui aglomerações bastante distintas e, da mesma forma, os serviços oferecidos em cada uma dessas áreas são bem diferenciados. Os estudos de Garcia (2009) mostraram que os bairros que concentram maior número de pessoas brancas possuem privilégios no que concerne aos serviços de esgoto, calçamento e coleta de lixo. A estudante negra cotista **Analu** trouxe alguns elementos que diferenciam os dois grupos.

“Ser branco. Bom, fisicamente, acho que existem dois discursos de se autodenominar branco ou negro. Existe o discurso que é o discurso político, que é você reconhecer toda uma história por trás da cor da pele, e existem as características físicas, que é a que geralmente as pessoas costumam adotar. Quanto ao físico, ser branco, pra mim, é ter cabelo liso, olhos azuis ou verdes, olhos claros, porque pra mim ter a pele branca é insuficiente dizer que a pessoa é branca, ter cabelo liso, isso me faz pensar que a pessoa é branca e ter traços genuinamente europeus. Todas aquelas outras características de cabelo: enrolado, encaracolado, mais ou menos, ter a pele como o pessoal dizia: “moreninho”, todas essas pessoas eu enquadraria que são negras. Sem ser as físicas eu diria você ter um discurso, você se autodeclarar branco me faz pensar que você é branco; se você quer se autodenominar branco, que bom, você é então. Isso pra mim é uma coisa que faz diferença; você admitir pra si mesmo que é branco e não-negro, você é branco, isso pra mim é o primeiro discurso. E quando as pessoas em uma conversa, por exemplo, dizem: ‘Mas os negros não se incluem’ quando as vezes eu converso com as pessoas: ‘Mas os negros precisam lutar’. Então eu concluo que aquela pessoa não se enquadra ali, então ela se acha branca. Porque, no Brasil, geralmente, ou você é branco ou você é negro. Dificilmente você tem alguém que se declara índio ou

11 Para a composição racial de outros bairros de Salvador, ver Garcia (2009).

qualquer outra raça. Então, pra mim, no discurso dela, quando ela trata do outro como sendo os negros, eu a considero branca também. Eu acho que característica social e cultural não enquadra ninguém numa raça. Não acredito nisso.”

Embora as perguntas não tenham sugerido que o(a) entrevistado(a) fizesse algum tipo de comparação com outros grupos raciais, isto sempre foi realizado pelos estudantes de forma natural. Quando interrogados sobre as características associadas a determinados grupos raciais, eles, em geral, argumentaram utilizando comparações com outros grupos, a fim de traçar as características percebidas de um ou outro. Para tanto, usaram a lógica comparativa, o caráter relacional. A definição de um grupo teve como base, na maioria das entrevistas, o outro grupo como referência. Para esta aluna, essa diferenciação se dá em dois níveis: o político e o fenotípico. Para fundamentar a identificação de um grupo racial pelo viés político, segundo esta estudante, é necessário recorrer à história e perceber a influência de determinado grupo. Assim sendo, o que conta, para esta aluna, na identificação de certa pessoa em um determinado grupo, é a autodeclaração.

O tipo de cabelo parece ser um ponto determinante para inserir uma pessoa em um determinado grupo racial. O cabelo crespo parece trazer em si um direcionamento para o grupo racial negro. Para Analu, o tom de pele não é um dado suficiente para enquadrar uma pessoa em um determinado grupo. Esta característica, conjugada com os dados de cabelo, pode determinar o grupo racial ao qual pertence um indivíduo. Em sua fala, fica nítido o desconhecimento de pessoas que sejam indígenas ou se autodeclarem como tais. Este dado é importante, pois foi verificado, ao longo dessas entrevistas, no que diz respeito a professores e alunos, o desconhecimento de pessoas indígenas. Os elementos sociais, bem como os culturais, não foram considerados por esta aluna como determinantes para categorizar grupos raciais.

Na sequência, dois fragmentos das falas de aluno e de professora brancos:

“Ser branco... características, pergunta complexa. Características de cor mesmo, pela cor, a pessoa ser branca é ela ter visualmente uma pele clara, uma pele mais clara do que as demais pessoas, que dá pra perceber isso visualmente e como foi padronizado, que é: branco, pardo e negros. O problema é que tem socialmente também, que a cor branca, ela está também vinculada não só ao lado visual, mas também ao lado social, a pessoa branca está inserida em outros ambientes, os negros eles estão meio que afastados dos ambientes, na qual a gente percebeu isso no meio social. Os brancos, eu vejo no meio social do lado mais vantajoso, no que diz respeito aos lugares onde vivem, aos empregos que eles têm, aos acessos, aos idiomas e tudo. Coisas que eu tô falando meio que generalizando, mas poderia ser bem mais especificado, se fosse falando desses lugares.” (Fabrício).

“Eu acho que uma característica é de uma segurança social maior; de uma segurança social maior e de um certo traquejo social mais fácil. De uma percepção de mundo mais tranquila de lidar com a sociedade. Acho que mais do que... de não ficar tão nervoso em situações de risco e de perigo... são pessoas que têm uma tendência a não dar visibilidade às outras, como se elas fossem a própria sociedade. Eu acho que é um pouco isso, de achar que tá... sempre tá no seu meio social – porque convivem também mais ou menos de forma segregada, já que eu vivi muito a segregação. A segregação branca mesmo, e vendo, inclusive, mesmo no interior, com bairros muito negros, e até hoje – na verdade hoje a gente identifica como quilombo – mas até aquele momento a gente via como bairros negros. Então eu acredito que os brancos não se identificam como branco só; eles se identificam como a sociedade. Então quem não se adequar ao seu padrão é porque não chegou lá ainda, que ainda precisa evoluir. Então eu acho que não tem nenhum tipo de consciência sobre o que é o não branco. Acha que o não branco, na verdade, tem que se adequar, porque nós somos a sociedade. Então eu acho que é uma coisa que tá muito enraizada na perspectiva do ser branco, e acho que só a vivência, ou o estudo, ou a própria educação, ou algum tipo de vivência pessoal é que pode romper com esse processo.” **PSDB.**

Esta professora branca traz pontos importantes para a reflexão. Primeiramente, considera que, por estar em posição social mais cômoda, uma pessoa branca tem mais desenvoltura para lidar com a sociedade de uma forma geral do que as pessoas que são pertencentes a outros grupos raciais. Estas pessoas não trariam no olhar expressões de nervosismo e medo. De acordo com esta professora, fica implícita a atribuição dessas características às pessoas que não são brancas. Em segundo lugar, a visão de si como se fosse a própria sociedade, no caso das pessoas brancas, parece implicar em dois pontos: o não reconhecimento do outro, o não-pertencimento ao seu grupo racial, como também constituinte da sociedade. Esta primeira visão sugere que, se o indivíduo branco é a própria sociedade, já não vê o outro como também sendo a sociedade, parecendo, deste modo, haver uma regra simples de exclusão; se branco é igual à sociedade e preto é diferente de branco, então preto é diferente de sociedade. Contudo, de acordo com esta fala, parece ocorrer outra forma de organização que, além de excluir, invisibiliza o outro. Dentro desta invisibilidade opera a lógica da superioridade. Na sua forma de compreensão, esta professora explicita que a visão das pessoas brancas em relação às não-brancas é de que elas não evoluíram a ponto de também poderem ser vistas como a própria sociedade. A reversão deste quadro, segundo ela, se daria

pelo estudo, educação ou algum tipo de vivência pessoal que fosse capaz de romper com estes paradigmas naturalizados. Não parece, de acordo com esta fala, que há alguma problemática em ser branco, já que aparenta ser a norma. A percepção é que as relações de poder estão muito naturalizadas. Este lugar ocupado pelas pessoas brancas, segundo a professora, não parece ser uma posição de vulnerabilidade, já que dá a impressão de ser um lugar de direito, em que não há espaço para o questionamento sobre o espaço que ocupa o eu e o outro.

O depoimento do professor de Medicina **PCMB** apresenta uma caracterização das pessoas brancas:

“Bom, características físicas seriam aquelas que todo mundo caracteriza. Textura de cabelo, cor de pele, aspectos nasais, aspectos de lábios, a manifestação da exposição ao sol, ou não estar exposto ao sol. Mas não entra na seara mais íntima, de uma genética, porque fica impossível. Então, em aspectos externos, poderia se manifestar, assim, como há poucos instantes teve uma moça que estava conversando comigo, que a gente vê olhos amendoados, tez mais morena, cabelos negros. Eu poderia dizer que ela é uma índia. E é realmente uma índia de altiplano boliviano, mas ela tem as características físicas. Me surpreenderia se essa moça dissesse que era europeia, porque ela tem, fisicamente, a característica de um altiplano boliviano, de onde ela vem. Como existiriam índios amazonenses, essas coisas. Então, ela seria uma mulher índia. E é, fisicamente, a característica. Por essas características que a gente observa, sem entrar em outros detalhes, características exteriores, mais ou menos.”

Para este professor o que caracteriza as pessoas brancas são determinados aspectos relacionados à cor, textura de cabelo e relação da pele à exposição do sol. Este professor não entrou em detalhes para a diferenciação desses aspectos, mas usou o exemplo de uma mulher boliviana que se encontrava na sala da entrevista, para destacar as características indígenas daquela mulher.

Pôde-se perceber que há uma notável diferença na forma com que professores e estudantes expressam suas percepções em relação aos três grupos raciais. Nas falas, ficaram evidentes alguns aspectos físicos, sociais, culturais mencionados tanto pelos professores quanto pelos alunos. Os professores, quando falaram sobre os três grupos raciais, abordaram principalmente os aspectos físicos. No caso dos estudantes, os aspectos físicos foram os menos abordados.

3.2 PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE AS CARACTERÍSTICAS PECULIARES QUE DIFERENCIAM UM ESTUDANTE COTISTA DE UM NÃO-COTISTA

Perguntou-se tanto a professores quanto a estudantes (cotistas e não-cotistas), sobre as características que poderiam associar aos alunos cotistas e não-cotistas. É importante ressaltar que os estudantes cotistas não são formalmente identificados em sala de aula, porque o regulamento da UFBA foi elaborado de forma a não possibilitar esta percepção. O cotista identifica-se se assim o desejar. Portanto, as características citadas sobre os possíveis cotistas ou não podem resultar de inferências baseadas na observação de marcas sociais, como usar transporte público, andar à pé, andar de carro etc. ou em conversas informais no início do curso, nas quais os alunos geralmente trocam informações sobre as escolas em que realizaram seu ensino médio. Às vezes, as declarações sobre a proveniência de escolas públicas levam a inferências relativas à condição de cotista ou não.

Deste modo, de forma geral, as percepções citadas por professores e alunos em relação aos estudantes cotistas foram: possuem renda mais baixa, têm dificuldade de se locomover na cidade, não vão à universidade de carro, disputam os livros na biblioteca e têm problemas para tirar fotocópias. Infere-se que quem pega ônibus, vai a pé à universidade, ou mora longe é cotista. De acordo com relato de uma parcela das pessoas entrevistadas, os estudantes cotistas vestem roupas surradas e não usam marcas, pois não as valorizam. Os estudantes cotistas provenientes do Colégio Militar foram citados como aqueles que compram livros, diferentes dos demais na mesma condição. Em alguns discursos, os estudantes cotistas foram caracterizados como aqueles que são mais preocupados, têm maior consciência social, são mais esforçados, mais maduros e enfrentam as dificuldades. Por outro lado, também são vistos como os excluídos. Os cotistas, de acordo com alguns alunos, fazem parte do pessoal mais alternativo. A maioria dos alunos cotistas de Medicina é do Colégio Militar, de classe média e não se distinguem dos não-cotistas. A dificuldade dos cotistas que não são do Colégio Militar não está relacionada às notas, mas em manter-se no curso.

▪ **Percepções sobre a universidade**

A percepção de **Rana**, aluna cotista do Colégio Militar, sobre a distinção entre cotistas e não-cotistas está relacionada a comportamentos opostos destes dois grupos:

“De uma maneira geral, e é óbvio que não dá pra generalizar, eu acho que o aluno cotista é mais preocupado... Ele tem uma consciência social mais acentuada. A imagem que eu tenho [...] principalmente lá na faculdade, que é bem conservadora, a imagem que eu tenho dos não-cotistas são, justamente, as patricinhas, os mauricinhos que vêm bem vestidos pra faculdade e que, principalmente, não se preocupam, realmente, em vivenciar a faculdade, mas só usá-la como instrumento pra alcançar ascensão profissional, pra alcançar uma profissão estável, pra alcançar dinheiro. E os cotistas, eu vejo, mais idealistas e mais preocupados em vivenciar a faculdade e em mudar as coisas que estão erradas, e uma consciência política mais acentuada [...] Então, eu noto que os cotistas têm mais essa preocupação em vivenciar a universidade pública, em exigir melhores condições e, principalmente em relação ao direito. E, realmente, eu acredito no direito como uma ferramenta que pode trazer melhores condições pra todo mundo.”

De acordo com esta aluna, no que se refere às preocupações sociais, esses grupos parecem adquirir comportamentos bem distintos. Para os cotistas, a universidade é vista com um local que deve ser plenamente vivenciado, no que diz respeito às interações sociais e conquistas de direitos, o que, no plano micro, pode ser verificado pela luta por uma universidade melhor; no plano macro, pela luta em favor de uma sociedade mais justa, por meio da conquista dos direitos. Isto se dá pela participação dos alunos nos movimentos estudantis, nos diretórios acadêmicos, nas Atividades Curriculares em Comunidade (ACC) e em outras atividades sociopolíticas exercidas por eles. Por outro lado, os alunos não-cotistas da Faculdade de Direito são caracterizados pela depoente como aqueles que dão valor a outros elementos. A universidade, para estes, torna-se um meio pelo qual irão reafirmar sua condição financeira. É importante mencionar que, em sua fala, a aluna cotista proveniente do Colégio Militar, quando enuncia elementos que diferenciam estes dois grupos, não se posiciona como pertencente ao grupo dos não-cotistas, nem ao grupo dos cotistas. Se bem que os alunos cotistas provenientes do Colégio Militar, bem como os cotistas provenientes do CEFET, foram citados, durante as entrevistas, como cotistas diferenciados, dada a sua situação econômica mais privilegiada comparada ao restante dos cotistas, assemelhando-se às condições econômicas dos estudantes não-cotistas. Ao falar dos dois grupos e não se

posicionar como pertencente a nenhum dos dois, a aluna coloca-se em outro lugar no seu discurso.

Pedro, estudante proveniente do Colégio Militar, assim se posicionou:

“Aqui na faculdade... Olhe, se você se basear no critério objetivo que a faculdade tem de avaliar cada um dos alunos, que é a nota, que é a avaliação, você vê claramente essa diferença [...] Com relação ao primeiro semestre, por exemplo, você vai perceber que os não-cotistas, eles tem os escores maiores [...] – embora eu não ache que eles não consigam acompanhar, longe disso. Você percebe que os não-cotistas têm uma certa... tem uma facilidade maior pra acompanhar, pra desenvolver os trabalhos, o que eu acho totalmente... aceitável e justificável, se você para pra ver de onde saíram os alunos cotistas e de onde saíram os não-cotistas [...] mas tem uma diferença, sim. [...] Então, aqui na faculdade, você percebe, nos semestres mais avançados, que estão mais próximos de se formarem, tipo oitavo, nono semestre, décimo, você percebe uma turma mais homogênea. Então, muito dessa homogeneidade (eu tava até conversando com Maria isso há algum tempo), por conta dessa homogeneidade você percebe que a turma ela é mais... mais unida, unida no sentido de marcar coisas juntos, entendeu? Há um sentimento de turma: Ah, porque a turma, o pessoal do meu semestre... Se homogeneiza. Porque o perfil do estudante que entrava aqui antes das cotas era o mesmo. Estudantes, classe média, média alta, colégio particular, que fizeram cursinho, então a faculdade tava, de certa forma, fechada pras pessoas que hoje utilizam as cotas. Então você percebe uma padronização dos estudantes dos semestres mais avançados. No nosso, você percebe assim uma certa divisão, sabe? Querendo ou não (sei que é meio simplista você sair rotulando as pessoas), mas se você parar assim, você pensa não, ali tá o grupo dos mauricinhos e patricinhas, o pessoal que vai pra lótus, essas coisas todas. Ali você percebe uma grupo mais... alternativo, digamos assim, não sei, que vai pro Beco do Rosália, vai pra Aconchego da Zuzú e vai pra... vai pra lugares que não estão exatamente nesse circuito classe média, média alta, alto poder aquisitivo. Vamos lá, entendeu? Pois é, há uma tendência também, eu percebo, de os estudantes não-cotistas serem mais academicistas. Que é que eu quero dizer com isso: se preocupam mais com coisas da faculdade, de estudar pra passar no concurso e tudo mais. O pessoal cotista, eu vejo que tem uma tendência deles participarem com mais... mostra atividade, com mais interesse, mais engajamento, de movimento estudantil,

movimentos sociais, entendeu? Então, eu acho que tem essa diferença de perfil mesmo, de cotistas e não-cotistas. É isso. Não dá pra fechar assim: o pessoal mais alternativo não tem nenhum não-cotista, ali. Mas assim, lembrando as pessoas, se eu fosse falando os nomes dos grupos eu ia falar: ah tal, é, entrou pelas cotas, cotas, cotas, entendeu? Então dá pra traçar um perfil geral, que não quer dizer que não tenha no meio desses alternativos, pessoas de classe média alta, que sempre estudou em colégio particular, super branquinho e tudo mais. Mas em termos de maioria mesmo.”

A percepção deste estudante é que há diferenças, tanto no que diz respeito aos escores obtidos nas disciplinas, quanto ao comportamento e visão de mundo do grupo dos cotistas e dos não-cotistas. Entretanto, sua percepção não faz menção a uma menor capacidade de aprendizagem. Para ele, é justificável que os estudantes não-cotistas tenham maior desenvolvimento e maiores notas, devido às oportunidades que lhes foram oferecidas no decorrer de suas vidas. No que concerne ao comportamento, visão de mundo e de sociedade, este estudante percebe a existência de fronteiras bastante demarcadas. De um lado estariam os estudantes preocupados com a carreira, com grifes famosas, diversões caras, sem um envolvimento com o entorno social e não-engajados politicamente. Estes seriam os estudantes não-cotistas. Do outro lado, aqueles preocupados em vivenciar a universidade, engajar-se em projetos sociais, demonstrar uma preocupação pelo coletivo e frequentar locais considerados alternativos. Estes seriam os estudantes cotistas.

Este estudante fala também sobre as turmas que estão prestes a se formar, ou seja, anteriores à implantação do sistema de cotas. A homogeneidade e união destes alunos chamou sua atenção, pois vieram com o mesmo *background* e, portanto, compartilhavam desejos, atividades e forma de pensar. Como contraponto, percebe que as outras turmas dividem-se em “patricinhas e mauricinhos”, em contraste com os alternativos. Seria esta uma divisão de classe, uma divisão racial ou uma divisão de interesses? O estudante dividiu estes grupos de modo aleatório, pois, no grupo dos alternativos, podem existir pessoas de classes altas, como também pessoas brancas, contudo ressalta que não são maioria. É interessante notar que, apesar de fazer parte dos alunos que entraram pelo sistema de cotas, este aluno não se coloca como um desses. Talvez por ser proveniente de família de classe média-alta faça essa distinção entre si e os cotistas, que possuem uma situação financeira mais desprivilegiada.

- **Condições econômicas**

No tocante às condições econômicas dos alunos, **Francisco**, estudante de Odontologia não-cotista, declarou:

“Bom, em relação ao meu curso, a gente tem uma diferença do cotista com o não-cotista. É o que eu lhe falei, o custo. É muito alto. A gente vê, geralmente, um aluno com uma dificuldade de comprar um material, de ter todos aqueles materiais. Eu tenho muitos amigos, amigos mesmo, meus, mais próximos lá, eles têm dificuldade de conseguir esse material, porque é caro. Eles me falaram: ‘Pô, eu já vim pelo sistema de cotas, eu não tive dinheiro pra pagar um particular quando eu estava no ensino médio, como é que eu vou ter dinheiro pra bancar isso agora, na Faculdade?’ [...] Isso eu acho que é uma coisa que é um diferencial, pelo menos no meu curso, que tem esses gastos, do cotista para o não-cotista. O não-cotista, as pessoas que eu conheço que não são cotistas, que eu conheço, geralmente têm um nível financeiro maior lá da minha sala, não têm muito problema em relação a isso. Esse é, de certa forma, um diferencial. Aí o que é que eles fazem: Eles vão, usando um termo mais vulgar, eles vão enrolando. Digamos. Porque a gente pega o material já pro semestre inteiro. Só que a gente não vai usar todo aquele material já na primeira aula. Eles vão pegando o material, conforme vai ocorrendo a necessidade. Quando o material é muito caro, como tem alguns materiais que, realmente, o preço é mais elevado, digamos, eles pegam emprestado [...] E outra coisa também, que eu me recordei agora. Eu tenho vários colegas que interromperam o curso, pararam o curso, trancaram algumas matérias, diminuíram o nível. Por quê? Porque eles têm que trabalhar [...] Isso é uma coisa que você encontra muito; está fazendo um diferencial entre os cotistas e os não-cotistas. Afora isso, em relação, digamos, ao rendimento em aulas, provas, avaliações, o que quer que seja, às vezes há um diferencial, mas não é que haja um diferencial. Eu tenho muitos colegas que são cotistas, entraram por meio das cotas, que são excelentes alunos, estão entre os melhores alunos, entendeu? Mas, também, digamos, tem os extremos. Entre os alunos com as notas mais baixas, também tem os cotistas. Entendeu? Eu acho que é uma coisa mesclada. Os não-cotistas também têm notas baixas. Na verdade não chega a ser um diferencial. Às vezes eu conheço alguns que têm uma certa dificuldade de início, mas captam muito rápido, muito fácil, aí acaba equilibrando do mesmo jeito.”

De acordo com este depoente, há aqueles estudantes cotistas que buscam trabalho, para arcar com a aquisição do material exigido para o curso, que é muito caro e, em alguns casos, as jornadas tornam-se incompatíveis com a carga horária da faculdade, fazendo com que tenham

que desistir do curso. Muitos deles comentam sobre a sua condição econômica anterior, proveniente de escola pública, já com condições financeiras limitadas, e que esta condição agrava-se na universidade, quando se deparam com gastos extras. Nesta fala, de uma forma geral, os cotistas figuram entre os melhores alunos, mas também se encontram entre aqueles que tiram as notas mais baixas. Da mesma forma, há alunos não-cotistas que também tiram notas baixas. A observação deste discente diz respeito à homogeneidade e diversidade, pois há coisas que não podem ser inferidas, já que há alunos de todos os tipos, sejam cotistas ou não.

André referiu as diferenças entre cotistas e não-cotistas:

“[...] qualquer um de nós, desde que tenha infraestrutura, desde que tenha oportunidade, vai longe. Então a questão das cotas, ela vem pra isso, pra mostrar que as pessoas, elas podem ter, podem crescer, independente de onde elas tenham nascido, de onde elas venham, de que família elas venham; elas podem crescer, cada qual com seus objetivos, com seus desejos pessoais; isso aí é o que diferencia cada um de nós, somos diferentes mesmo... Mas, muito mais do que isso, a gente teria que ter um ensino médio muito bom, um ensino fundamental bom, por quê? Pra você chegar na universidade com uma bagagem boa, com uma bagagem intelectual nivelada, pra você não sofrer tanto... Mesmo assim, o que eu vejo na minha sala é que, tendo estudado nos melhores colégios ou não, todo mundo se iguala quando vai se falar das provas, dos assuntos da faculdade, porque é um caso à parte, eu não sei os outros cursos, mas todos têm dificuldades. Agora, o cara que não tem dinheiro pra tirar uma xerox, pra comprar um livro, ele fica muito mais atrás do que quem tem condições. O estudante que mora só, que tem que cozinhar, que tem que lavar a roupa, ele fica muito mais atrás do que quem tem quem faça sua comida, quem lave sua roupa [...] a crítica que eu tenho às cotas não é a existência das cotas; eu acho que tem que ter cota. Agora eu acho que tem que ter infraestrutura pros alunos que entram nas cotas. Porque é uma injustiça, acaba sendo uma injustiça, você dar chance pra uma pessoa ter uma chance, acreditar que pode crescer e abandonar o curso porque não tem condições financeiras pra terminar, pra realizar seu sonho. Essa é a crítica que eu acho. Tem que ter infraestrutura.”

Para os estudantes cotistas e não-cotistas, André aponta as seguintes diferenças: falta de recursos/disponibilidade de recursos, distância da família/proximidade da família, familiaridade com a cidade/a cidade desconhecida. A questão da permanência e dos elementos dela

decorrentes é percebida como um obstáculo ou uma “meia-chance” oferecida, que esbarra nas possibilidades de o estudante cotista permanecer na instituição. As cotas são vistas como uma oportunidade, mas não se sustenta em seu sentido pleno, já que resvala nas dificuldades enfrentadas cotidianamente por uma parte dos alunos cotistas e, de modo particular, pelos estudantes cotistas do interior e das escolas públicas estaduais.

Villardi (2007), ao refletir sobre as mudanças necessárias para aperfeiçoar a política de cotas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), afirma não poder ignorar que os cotistas possuem, sim, dificuldades, porém estas não se encontram na esfera do aprendizado e do desempenho, e sim nas questões financeiras que estão diretamente relacionadas às políticas de permanência oferecidas pela universidade. Um ponto que tem sido decisivo para cotistas provenientes das escolas públicas estaduais ou vindos do interior é exatamente a permanência. Como aponta este aluno, as dificuldades colocam-se de forma bastante incisiva para cotistas desses dois grupos. O que diferencia os alunos cotistas dos não-cotistas, ou o que diferencia o aluno cotista do interior dos outros cotistas é a proximidade da infraestrutura familiar. O fato que os coloca em posição de desvantagem em relação aos outros é o tempo gasto com os afazeres, diminuindo o que teria para se dedicar aos estudos.

O depoimento de **Marina**, estudante indígena, trouxe outros aspectos relacionados ao ambiente de cotistas e não-cotistas na UFBA, bem como as diferenciações e semelhanças que surgem entre estes dois grupos.

“A gente tem vários aspectos. Hoje a gente tem o aspecto de cor mesmo, que a gente vê. Porque, antes, eu lembro que no primeiro semestre que eu estive aqui e teve a primeira semana do calouro no auditório, em que o professor Samuel Vida falou sobre cotas, eu lembro que ele falou que, naquele momento, ele estava muito feliz porque há anos atrás, nessa faculdade, só existiam brancos, brancos. Naquele momento, ele estava vendo vários negros ali... vários negros naquele momento, ali, sentados ao lado dos brancos. Então isso estava deixando ele feliz... mas hoje a gente vê. Tem esse perfil também da cor, tem o perfil das dificuldades, dificuldades financeiras. Você vê que não tem aquele poder aquisitivo de adquirir livros, tal, de participar de algumas festinhas, como eles falam, que os filhinhos de papai participam, já é diferente. Festinhas pagas. E a questão de ponto de vista mesmo. As pessoa que entram pelas cotas, a grande maioria, não posso dizer cem por cento, porque é impossível, mas a grande maioria são pessoas que dão valor àquilo que conquistou, diferente daqueles outros. Eles dão valor, eles têm amor ao que estão fazendo; eles sabem a dificuldade

que foi pra ingressar na universidade federal e eles fazem aquilo com muita dedicação. E aí, se você for fazer uma pesquisa de aferir questão de notas de cotistas e não-cotistas, você vai ver que é praticamente a mesma coisa. Talvez o cotista supere. Dentro da Faculdade de Direito, sim, eles superam. Eu não sei se é um querer mostrar que eles tão ali pra fazer aquilo que são capazes e que não é a cor deles que ele vai ser menos pior do que os outros.”

A questão da cor é trazida pela estudante, como foi enunciada por um de seus professores, o qual percebe a universidade atual com uma composição de cor mais diversa, se comparado ao que era anterior às cotas. Ver uma quantidade de estudantes negros ocupando assentos na Faculdade de Direito, como descreve esta estudante, foi motivo de júbilo para um de seus professores também negro. Contudo, além de apontar para o aspecto positivo da maior diversidade no ambiente acadêmico, a aluna traz também aspectos relacionados às dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas de baixa renda. Para ela, os cotistas são aqueles que possuem dificuldades financeiras para lidar com as demandas da universidade, comparadas aos brancos, que não possuem essas dificuldades e ainda promovem festas pagas. Por terem maiores dificuldades na vida, são percebidos como os que levam mais a sério seus estudos. Esta aluna acredita que o desejo de provar que não são inferiores, em decorrência de sua cor, faz com que os cotistas dediquem-se mais nos estudos e ultrapassem, em notas, os alunos não-cotistas.

A questão financeira foi um dos pontos de distinção entre estudantes cotistas e não-cotistas no entendimento da professora de Engenharia **PAEB**.

“Não sei. Eu acho que é basicamente isso. A condição econômica dele, as limitações que ele tem de fazer atividades que exijam alguma remuneração. Por exemplo, aqui no laboratório, às vezes, a gente precisa que o aluno vá fazer um projeto; ele precisa arcar com a despesa de compra de componentes, por exemplo, componentes, resistores, às vezes até coisas mais caras, como, por exemplo, transformador. E, geralmente, são em grupo. E esses grupos, como ele são misturados, tem gente com mais condição e gente com menos condição. Então, dá pra ir se virando. Eles devem arranjar sucata, não sei. Mas, às vezes, acontece, num grupo, de você só ter pessoas que não são desfavorecidas. Mesmo que não sejam coisas caras, já aconteceu de um aluno dizer abertamente que não estava com condições de comprar e me pediu o dinheiro emprestado. Eu até dei já, mas já aconteceu isso; então, aí a gente percebe que tem limite nisso de você... imagino que isso, num curso de Medicina ou Odontologia, que eles têm que ter os próprios equipamentos, seja pior ainda. Aqui a gente já tentou

várias vezes, porque as ferramentas de laboratório que a gente usa se degradam muito com o uso. Então, a gente já tentou várias vezes estabelecer o kit do estudante, que ele mesmo adquire. Mas aí o que é que acontece, o Centro coloca assim: ‘Não, vamos estabelecer o kit por grupo. Porque aí o grupo tem que ter, e não o aluno individualmente.’ Não são coisas muito caras não, entendeu? Mas, mesmo pra coisas menos caras, pra alguns alunos pode ser difícil. Então, isso aí faz a gente perceber que houve uma mudança de, vamos dizer, 15 anos atrás pra hoje em relação à facilidade econômica. É isso, eu acho que os próprios colegas ajudam entre si. Eu não tenho muita ideia; eu acho que os próprios colegas se ajudam entre si. Às vezes eles conseguem, ao invés de comprar, material sucateado. E, às vezes, eles, na maior parte das vezes, como eu disse, eles tentam obter uma fonte de renda, ou através de uma bolsa dentro da Universidade, ou então através de algum trabalho fora. Muitos trabalham, muitos alunos desfavorecidos economicamente trabalham, dando aula, alguma coisa assim. Mas eles, com certeza, eles têm que se esforçar bem mais nesse sentido financeiro do que o aluno cujos pais têm condições de bancar os estudos dele.”

As aulas práticas do curso de Engenharia Elétrica exigem a posse de alguns materiais e é neste ponto que as diferenças aparecem. De acordo com esta professora, são muitas as estratégias usadas para minimizar este problema, a exemplo da divisão do valor do material por equipe. Os próprios estudantes cotistas valem-se de estratégias para superar sua deficiência financeira, adquirindo materiais usados, recorrendo ao empréstimo de colegas, buscando um emprego ou bolsa de estudo ou trabalho. Esta professora, ao comparar a universidade de agora com aquela de 15 anos atrás percebe que a realidade dos alunos mudou. Estão entrando na faculdade pessoas de classe social mais baixa, em visível desvantagem econômica se comparados ao grupo de alunos provenientes de escolas particulares. Fica evidente que as perspectivas quanto ao valor dos componentes elétrico-eletrônicos são bastante distintas, pois o que professora considera de baixo valor, para o aluno cotista é caro. A implementação da política de cotas previa que grande parte dos alunos que entrassem por este sistema necessitaria de auxílio para manter-se no curso. É provavelmente que as distintas faculdades não tenham avaliado bem as medidas que deveriam ser tomadas para minimizar estas questões.

Ao analisar a influência da classe social sobre o acesso às universidades, enfocando as taxas de acesso à Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), em 2002, segundo o nível econômico, Guimarães (2003) considerou outras variáveis como causas para a pequena absorção de negros na universidade. Foram identificadas: a possibilidade de dedicação exclusiva

ao estudo; o turno em que cursou o secundário; a natureza do estabelecimento em que estudou; e o fato de o vestibular ser uma prova de competição extremada, não deixando espaço para avaliar outras qualidades.

▪ **A cor**

Quanto ao quesito cor, a professora PCOP, em seu depoimento, declarou:

“A etnia, certamente, é um elemento importante. Eu diria que talvez não seja a máxima, por conta da nossa miscigenação, mas que, sem dúvida, mudou o perfil étnico da turma, mudou, ponto. Mudou de forma muito radical. Sem dúvida, hoje, você tem a maioria de negros, pardos, e aí pardo, eu tô falando do descendente direto daquele que eu vou classificar como afro–descendente, que se autotransclassifica de forma muito militante. Sem dúvida, sem dúvida, 70% da turma. E aí tem uma questão. Eu sei que não são todos cotistas, mas que mudou radicalmente, eu diria, se você olhasse, por exemplo, pra minha turma – eu entrei aqui na turma de 1991, quinze anos atrás – a minha turma tinha o meu perfil, pra você ver, embora eu me classifique como parda, eu sei que muitos não me classificariam, pela cor da pele, pela cor do olho. Se você olhasse pra minha turma da faculdade, você veria 80, 90% da turma igual a mim, com olhos claros, pele branca, vindos de escolas privadas de alto nível e não é hoje essa realidade que a gente tem dentro de Odontologia. Eu digo que isso, tanto que esse perfil chama a atenção, eu hoje tenho uma disciplina que é de aluno de sexto, sétimo semestre, que tem um menino de olho claro e ele é nitidamente motivo, ao contrário assim, de uma chacota positiva pelos colegas, pela inversão. ‘Você que é o galego da turma...’ Você tá entendendo? Pra você ver como muda radicalmente o perfil das turmas.”

Esta professora declara que, particularmente na Faculdade de Odontologia da UFBA, na qual ensina, foi nítida a mudança nos quadros de cor do alunado. Percebe que a grande maioria dos estudantes de sua disciplina são negros. Compara o perfil de cor e classe dos alunos que entraram na época em que foi estudante ao perfil atual da sua disciplina e percebe a diferenciação do que é a faculdade agora. A questão sobre o suposto alto-nível dos alunos do passado é visto com nostalgia e fica implícito que este “alto nível” das escolas de origem dos alunos não é observado atualmente. De fato, se 45% dos estudantes provêm das escolas públicas e estas são amplamente reconhecidas pela baixa qualidade de ensino, o quadro não

teria como ser diferente. A questão que se coloca é que a procedência de colégio privado não garantirá que estes alunos sejam bons profissionais, da mesma forma que seria errôneo pensar que os alunos provenientes das escolas públicas seriam profissionais menos preparados.

A seguir, o depoimento do professor **PFOB**, também da Faculdade de Odontologia da UFBA:

“Observa, observa, porque a gente sempre teve um curso bem elitizado, e hoje a gente vê que, nessa proximidade dos 50%, a gente vê que a gente não tem mais essa elitização do alunado, tá? E eu poderia até dizer pra você que eu conheço quem são os cotistas, porque eu fui coordenador de colegiado de 2004 a 2008, então eu vivi essa época e eu tive essa impressão desde o primeiro dia, que eu fui acolher eles na matrícula. Na acolhida, na matrícula, eu já percebia esse distanciamento do grupo, o que a gente não tinha nas matrículas anteriores, porque, nas matrículas anteriores, o que é que a gente tinha: o conjunto dos alunos que vieram do Nobel, o conjunto dos alunos que vieram do Sartre, então eles, interligados entre si; do São Paulo, do Marista, tava todo mundo ali, as “patotinhas”. E de um momento pro outro, a gente viu essa quebra, as “patotas” não mais existiam ou não eram tão significantes numericamente quanto eram anteriormente. Você tinha grupo entrosado, que o Sartre tinha aula no 2 de Julho, o 2 de Julho tinha aula no Marista, eles tinham intercâmbios, eles tinham os programas, eles viajavam juntos, e a partir daí você não tem. Talvez o cotista não tenha uma vida, ou não tenha tido uma vida social educativamente, no sentido de ir para jogos em Maceió, jogos em Natal, jogos em Recife; e digo isso a nível de Nordeste, imagine você em termos de Brasil. Quer de uma forma, quer de outra, esses programas, esses jogos, essas atividades, Matemática faz muito... Olimpíadas! Olimpíadas da Matemática, com participação em São Paulo, com participação no Rio Grande do Sul, e, de certa forma, o cotista não teve essa oportunidade, ou não teria tido essa oportunidade.”

Este professor descreve um período da Faculdade de Odontologia em que a maioria absoluta dos estudantes que compunham o corpo discente era constituída por estudantes advindos das melhores escolas privadas de Salvador, formando uma elite, o que trazia certo orgulho para ele. As antigas “patotas” a que fez referência foram reduzidas e substituídas com a implantação do sistema de cotas por um conjunto de estudantes, diversificado tanto na sua condição socioeconômica quanto na diversidade étnico-racial. Esta multiplicidade do corpo discente não parece ser um aspecto que traga conforto para este professor acostumado com a rotina dos alunos de classe média e média alta que constituía o curso do qual faz parte. A integração desses grupos anteriores é mencionada numa alusão à rede que havia entre as escolas privadas, da qual os alunos participavam antes mesmo de adentrar à UFBA, possibilitada pelo intercâmbio dos colégios, por meio de jogos e viagens. Este professor

utiliza o aspecto relacional para situar esta nova fase da universidade com as cotas em outra esfera, já que sugere que os alunos cotistas, por terem vindo de realidades distintas, não teriam tido a chance de entrar na Faculdade fazendo parte destas redes de relacionamento. O professor está abordando privilégios que as classes alta e média possuem, de proporcionar aos seus filhos viagens, cursos e tantas outras vantagens econômicas que diferenciam um estudante não-cotista de um cotista.

▪ **O desempenho**

No tocante aos elementos peculiares que diferenciam um aluno cotista de um não-cotista quanto ao desempenho, a professora **PFOB** observou:

“Fala-se no sentido que a gente detecta dentro da sala de aula. Os alunos cotistas, eles respondem aos desafios, eles não se colocam como voluntários aos desafios, mas eles respondem. Eles não são alunos de 10, eles não são alunos de 8, de 9, mas eles ficam na média. Eles respondem no sentido do pegam e correm atrás. Eles identificam muito necessidades. Talvez o não-cotista não tenha essa oportunidade. Dizem que a barriga vazia faz a fome, não é? Talvez o não-cotista não tenha essa barriga vazia pra correr atrás ou identificar a fome. O não-cotista sempre acha que vai ter uma oportunidade a mais. O cotista não; o cotista busca naquela oportunidade uma única oportunidade. E aí ele busca e lhe responde. Se ele está na faixa do 4,9, que vai reprovar ele, se você incentivar, incentivar, incentivar, ele responde. Talvez o não-cotista diga pra você: ‘Não, eu fiz a opção. Eu sei que eu não vou ser aprovado, pra mim não tem problema não. No próximo ano eu venho e curso de novo a disciplina’. O cotista não; o cotista tem garra. Garra nesse aspecto. Ele não tem garra pra se colocar como disponível. Mas ele tem garra pra correr atrás da média de aprovação. Por isso que a gente não tem muitos valores. Talvez na Bioquímica, na Anatomia, na Microbiologia, que são disciplinas iniciais, talvez a gente observe mais um índice de reprovação. No 5º semestre, no 6º semestre, a gente não tem a evidência da reprovação por conta disso. Porque ele já viveu o 1º, já viveu o 2º, já viveu o 3º, já identificou necessidades, e ele, tendo identificado essas necessidades, eles buscam as possibilidades. O não-cotista, ele passa 5 semestres, 6 semestres, e não detecta essa necessidade. Porque ele acha sempre que vai ter uma necessidade adiante, adiante, adiante. O cotista não. O cotista sabe que é o aqui e o agora.”

De acordo com esta professora, os alunos cotistas veem a oportunidade de estar na universidade como única. As dificuldades da vida estudantil, como, por exemplo, um rendimento menor em determinada disciplina, são enfrentadas por eles como obstáculos que deverão ser ultrapassados naquele momento em que está acontecendo. Na percepção desta professora, em situação similar, o estudante não-cotista opta por se conformar com sua situação e percebe que a repetência da disciplina pode ser a alternativa a ser seguida, não empreendendo esforços para tentar recuperar a sua média. A professora chama atenção para a percepção do tempo por estes dois grupos de estudantes. O tempo dos cotistas é percebido como mais curto quanto ao aproveitamento para estar na faculdade. Repetir uma disciplina significa ter que dispensar mais tempo para a sua formação e possivelmente passar por uma sensação de desconforto e desânimo que advém de uma reprovação. No outro oposto, coloca a percepção sobre o tempo do não-cotista, que não tem pressa. Possivelmente, não passa pelas mesmas dificuldades de se manter na universidade que um estudante cotista enfrenta, para o qual tempo significa literalmente dinheiro.

Sobre o desempenho de cotistas e não-cotistas, a professora de Odontologia **PIOP** avaliou:

“Talvez, o que a gente note é como eu te falei, alunos que vão mais pra final, que sentem um pouco mais de dificuldade, mas que nem por isso não vão passar na matéria e se, caso pontual, não vai passar. A disciplina não reprova aluno, desde que eu sou professora. No semestre passado, a gente reprovou seis. Esse semestre, a gente deve reprovar também mais alguns... Essa situação me incomoda, mas, assim, dizer que todos os seis são cotistas, eu não posso dizer, não posso afirmar.”

Esta professora de Odontologia nota que há diferença no desempenho de alunos pelo fato de, pela primeira vez, ter havido reprovações na disciplina que leciona. Chama atenção para uma diferenciação que está se dando quanto ao aprendizado em sua disciplina, contudo não saberia precisar se estas pessoas reprovadas seriam estudantes cotistas. Às vezes, as reprovações se dão devido a alguma carga horária mais pesada de estudantes que teriam que trabalhar e estudar durante o tempo de seu curso. Percebe, no entanto, que nem todos os estudantes que precisam trabalhar são necessariamente estudantes cotistas. Há um incômodo por parte desta professora em saber que houve reprovação no semestre anterior, fato que se

repetiria neste semestre. Não apresentou, no entanto, sugestões para a reversão deste problema nem aventou a possibilidade de analisar o motivo de tantas reprovações.

▪ **Estudantes do Colégio Militar são cotistas diferenciados**

O rendimento de estudantes cotistas e não-cotistas foi abordado por **Teseu**, estudante cotista da Polícia Militar. Em seu depoimento, declarou:

“Características peculiares?... Na verdade eu não sei, viu? É porque eu também sou cotista... No primeiro plano não, mas depois que vai conhecendo... né? Mas, *a priori*, não tem nenhuma diferença, nem em termos de rendimento, que é o que mais se coloca em debate, entendeu?... é complicado, porque, assim, eu venho de um espaço que é completamente... como é que eu vou dizer, assim... é... um ambiente acadêmico muito elitista, entendeu, o espaço que eu frequento. Na verdade, acho que lá, em Direito, não tem nem muita diferença, entendeu? É isso, eu vou lhe falar porque... porque. na verdade. em Direito, e até acredito que em Medicina também, que são os cursos de maior visibilidade na academia, a relação que se trava entre as cotas é uma relação... eu não vou falar que é fictícia, entendeu, mas ela não é uma relação plena, com potencial. Porque, na verdade, as cotas, ela se restringe a um seleto grupo de... unidades escolares do ensino fundamental e do ensino médio, que é o colégio da polícia militar, o CEFET e... basicamente, colégio do exército e o da Polícia Militar, que, na verdade, quem ocupa são pessoas que têm um nível social um pouco mais elevado, entendeu? Eu vim do Colégio da Polícia Militar, que eu enquadro como completamente diferente ao do Exército e ao do CEFET. É um colégio muito mais popular. Mas, basicamente, na composição que a gente tem em Direito e Medicina, são alunos que vieram do CEFET, que é um colégio muito, muito bom, que tem um vestibular antes de você entrar no colégio no primeiro ano; o Colégio da Polícia Militar, que já é um colégio mais interno, ali, da corporação do exército, e que tem vários estudantes que são abastados. E aí, essa relação entre cotas, por exemplo, acaba ficando... eu não sei... acho que, para o que ela foi pensada, eu acho que nesse ponto ela se torna falha, entendeu? E aí acaba não tendo muita diferença, mas em outras unidades eu não sei. Pelo meu parâmetro, eu acho que acaba não tendo tanto assim.”

Para este aluno, foi inicialmente difícil falar sobre as diferenças, já que, para ele, inicialmente não havia, nem em relação a um ponto anteriormente bastante discutido: as notas dos estudantes cotistas e não-cotistas. No que concerne aos cursos de Medicina e Direito, ele pontua que o perfil dos alunos que entravam nestes cursos antes da implantação das cotas não variou muito, já que os cotistas nestes dois cursos são, em sua maioria, oriundos do Colégio Militar e CEFET, escolas públicas de reconhecido valor educacional, cujo ingresso exige aprovação no vestibular, o que já atua como uma seleção meritocrática.

Em seu discurso, este aluno negro cotista faz um questionamento sobre o objetivo primeiro das cotas, que, segundo ele, seria permitir que alunos advindos de uma classe social baixa e tivessem pontuação acima da média de corte pudessem estar inseridos no ensino superior. Assim, inicialmente, segundo sua percepção, as diferenças econômicas entre cotistas e não-cotistas seriam características bastante demarcadas entre estes dois grupos, no entanto, na prática, este desnível financeiro não se aplica para os cursos de Medicina e Direito.

Daniel, estudante quilombola de Medicina, iniciou seu depoimento com uma declaração sobre sua percepção quanto às diferenças entre cotistas e não-cotistas no que diz respeito às notas e ao comportamento.

“Olha, em questão de nota, não. Em questão de comportamento e tratamento não. Porque, quando se trata de gente, você encontra de todo tipo. Então, você encontra pessoas boas que são brancas e ricas, você encontra pobres e negras ruins, você encontra pessoas pardas [...] Os alunos, quando eu tenho mais contato com as pessoas cotistas, eu acho todo mundo muito gente boa, sempre brincam com a gente, conversam, porque antes de entrar na Universidade, na minha cidade, por ser pequena, poucas pessoas que eu tinha contato, falavam assim: ‘Você vai entrar pra um curso alto.’ Eu tinha medo de entrar e ficar meio excluído. Ficar tipo aquele aluno que ficava sempre ali no canto, as pessoas nunca falavam, não conversavam. E eu notei isso diferente em todas as pessoas, principalmente quando eu fui pra Conquista. Então, todo mundo interagiu bem com a turma. Então, eu não noto características diferentes. Tem pessoas diferentes que são cotistas, que são diferentes. Pessoas que são não-cotistas, que eu trato do mesmo modo. Eu acho que ficou a impressão de que as pessoas que não são cotistas, eles, não todos, mas alguns, podem querer se diferenciar por achar que são superiores. ‘Ah, não precisou de cotas, entrou na Universidade sem cotas.’ Podem até achar que são melhores. Mas você encontra pessoas boas em questão de nota, aprendizado, em diversos grupos, são cotistas e não-cotistas. Eu acho que há um favorecimento das pessoas não-cotistas pra tudo, numa questão de aprendizado. Eu acho que há. Tipo, moradia. No início, quando eu fazia cursinho, eu falava: ‘A pessoa faz um bom cursinho, tem os melhores livros e, então, eles deveriam

obrigatoriamente se desenvolver melhor dentro do aprendizado.’ As pessoas que são mais excluídas não têm cursinho, não tem bom livro, então, obrigatoriamente, se tornaria mais difícil o processo de aprendizado pra ele. Mas aqui eu não vejo isso. Você consegue aprender. Com certeza vai ter pessoas com nível de inteligência diferente, pessoas que aprendem muito mais rápido, outras mais lento, mas eu não vejo disparidade entre alunos cotistas e não-cotistas. Eu acho que tem cotistas muito bons, tem não-cotistas muito bons, não tem características deles que diferem tanto que chega a dividir não.”

Para este estudante, dentro dos grupos raciais, há pessoas de todos os tipos: boas e ruins, inteligentes e não tão inteligentes. Percebe, de forma geral, que se socializa bem com seus colegas de faculdade. No entanto, em sua fala, fica evidente que as pessoas com as quais mantém maior contato são estudantes cotistas. Expressou sua apreensão, anterior ao seu ingresso, por ter passado em um curso de alto prestígio e temeu não conseguir socializar-se ou se sentir isolado pelos outros estudantes. O temor do racismo e do preconceito esteve presente na etapa anterior a sua entrada na Faculdade de Medicina. Esta impressão, porém, foi desfeita assim que, nos primeiros semestres, surgiu a oportunidade de viajar com alguns estudantes para Campinas. O contato mais próximo com esses estudantes fez com que os temores iniciais fossem desfeitos. Todavia, não lhe passam despercebidos aqueles estudantes não-cotistas que se comportam como se fossem superiores. Rebate esta ideia, já que há estudantes cotistas que tiram notas iguais ou maiores que os não-cotistas. Deste modo, percebe que há estudantes de todos os tipos, sejam eles cotistas ou não. Analisa que, mesmo advindo de uma realidade cujas regalias e privilégios foram menores, não é perceptível a diferenciação de um estudante cotista para um não-cotista em relação ao desempenho acadêmico.

Ao tratar das características que distinguem os estudantes cotistas dos não-cotistas, **André**, estudante indígena, assim se expressou:

“Olhe, lá na UFBA, não tenho muito essa impressão, porque a maioria dos alunos cotistas da minha sala, eles são do Colégio Militar, né? Então o Colégio Militar, por si só, ele tem um ingresso muito, é muito concorrido, tanto quanto um vestibular. Geralmente, quem passa no Colégio Militar tem uma condição boa, condição que faz com que tenha uma qualidade de vida boa. E nisso os alunos, eles não vão se diferenciar muito dos alunos das escolas particulares não. Não é por aí que eu vejo. Na minha sala, eu vejo a diferença de alguns cotistas, porque conheço e conheço que eles vieram do interior, e o que eu vejo nas diferenças assim é no sotaque... aí tem uma menina também que é quilombola, uma colega minha, e mais uns dois do interior. Mas os cotistas que vieram do Colégio Militar, eles não se

diferenciam dos das escolas particulares de forma nenhuma, forma nenhuma. No sotaque... na questão de ver mesmo a impressão que eles têm da cidade de Salvador também, que é muito parecida com a minha, que é uma cidade diferente, que tem esse movimento. É muito difícil você se acostumar com isso se você vem de uma cidade do interior, e você pega logo o ritmo da Faculdade de Medicina, porque é tudo muito novo, muita coisa, e você acaba não vivendo em Salvador. Eu não sei muito o que é Salvador ainda, nesses três anos que eu tô aqui. Às vezes eu fico pensando se eu... eu vejo Salvador na televisão. Vejo que, às vezes, eu tenho a mesma impressão de ser um turista, como se eu tivesse assistindo lá de Pernambuco. Porque tanto por causa que a faculdade, ela dá uma fechada em você pra os acontecimentos; você não tem tempo pra ver as coisas de perto, pra ver como é. E ali, como você fica isolado, você só imagina mais do que você vive, né? A diferença no modo que as pessoas são, no modo das pessoas pensarem, no modo das pessoas se portarem é diferente do povo do interior, que já tem aquela reserva, é um povo mais reservado, é muito mais reservado do que o povo de Salvador. É, com certeza, no interior. Imagine índio! É muito mais reservado ainda pra demonstrar assim questão de espontaneidade, como eu vejo, o povo aqui é muito espontâneo, né? Às vezes, eu tenho muito problema com os meus colegas, no início, porque eu achava que eles eram muito expansivos pra mim. Tipo, eu, bem no meu canto, e eles eram muito expansivos, brincalhões tal. Às vezes, eu ficava meio que chateado com aquilo. Não em relação a preconceito assim, eles nunca falaram: índio isso, índio aquilo. Mas o jeito que eles eram, de brincar e tal. Às vezes, a gente tava num momento de estresse terrível e os colegas ali, e eu: Gente, vamos parar, vamos pensar. Mas aí a convivência está sendo boa, né?”

Este estudante de Medicina justifica que, como a maioria dos estudantes cotistas de Medicina são oriundos do colégio Militar, não se diferenciam dos alunos que vieram das escolas particulares, pois ambos são de classe média, classe média-alta e brancos. A diferenciação que considera importante de ser citada é a que se dá entre os estudantes cotistas do interior e os demais. Para este estudante, a diferença no comportamento dos estudantes cotistas do interior e da capital é muito marcante. A capital e o interior são colocados por ele como locais antagônicos, em que os diferentes ritmos causam estranhamento. Deste modo, destaca dois pontos em que há um choque para o estudante cotista do interior. Primeiramente, o choque de estar na capital, onde as coisas funcionam de forma bastante diferente de suas cidades e as pessoas são mais expansivas. Portanto, esta dificuldade configura-se como choque cultural. Outro ponto é ser um estudante de Medicina, do qual é exigida uma dedicação plena. Adaptar-se rapidamente a estas duas dificuldades parece ser um obstáculo para os alunos cotistas que estão longe de suas famílias e de seus amigos. O fato de advir de uma realidade financeira pouco favorável, encontrar-se longe da estrutura familiar, dar conta da pesada carga horária e enfrentar as grandes diferenças culturais parecem, para este estudante, um ponto de diferenciação entre os cotistas (do interior) e os estudantes não-cotistas. Os cotistas provenientes do interior e que estão em cursos considerados de alta

demanda, como Odontologia e Medicina, reclamam por não terem tempo para conhecer a cidade em que estão vivendo.

No tocante a alterações significativas, antes e depois da implantação das cotas no curso de Medicina, relacionadas ao desempenho e à participação dos estudantes, o professor **PBMB** declarou:

“Não. Não, por isso até que eu tô dizendo. Eu não sei exatamente quem são os cotistas; a gente tem um certo... ideia de algumas coisas, mas não tenho certeza. E, como eu disse, o desempenho nas avaliações não se alterou e na questão de participação em sala, também não senti nenhum tipo de alteração. Há algumas pessoas mais espertas, mais conversadeiras, outras menos; não percebi nenhuma mudança de antes e depois das cotas, quer dizer, não houve nada que me chamasse a atenção, nem entre os outros professores, algum comentário ou nesse sentido e tal. Eu tenho a impressão – agora não consigo afirmar se são quatro professores na disciplina que eu atuo –, eu tenho a impressão que todos os quatro são favoráveis à cota. Então, na verdade, não houve, assim, nenhuma resistência na disciplina. Esse assunto nunca foi debatido no sentido de ter alguém querendo fazer algum tipo de avaliação, de identificação, nunca houve essa... então talvez eu não seja a melhor pessoa pra sentir o problema... Na disciplina, não houve nenhum tipo de resistência, nem a ideia das cotas; eu não sei se todos são exatamente favoráveis, mas pelo menos ninguém foi contrário.”

A relação que este e outros professores do seu departamento estabelecem com o sistema de cotas é de aceitação, buscando não trazer o assunto à tona nem para tratar de seus benefícios, nem de suas falhas. Mesmo as pessoas que possuíam posicionamentos contrários não emitem opiniões, favoráveis ou não, a esta política. Em sua visão, a Faculdade de Medicina não sofreu alteração nenhuma com a implantação desta política, isto é, sua percepção sobre a composição dos alunos antes e depois das cotas não foi alterada.

Ainda sobre as cotas, a professora **PIOB** assim se manifestou:

“Sou a favor, acho que vai precisar em algum momento se encontrar filtros. Não é fácil, porque, por exemplo, hoje você vetar o aluno do Colégio Militar é uma coisa complicada. Até porque, assim, meio que socialmente se a coisa já está razoavelmente aceita, se você começa a dizer que ela tem furo, que você vai tentar tapar o furo, isso acaba gerando, vão aparecer 500.000 furos. Então eu não sei se politicamente é interessante mexer nisso. Agora que é um desvio do objetivo a cota, sem dúvida que é. Teve recentemente

o filho de um colega nosso daqui, que é aluno do Colégio Militar e entrou pelas cotas. Tanto é que isso a incomodava, a ponto dela dizer: ‘Você tem que fazer outro vestibular, em que você passaria mesmo que não fosse pelas cotas.’ E aí é um pouco dela tentando dar uma... É isso aí. Então eu acho que é um caminho até a gente ter um patamar de equidade mais razoável, de menos desigualdade.”

Reafirma-se nesta entrevista a percepção da dúvida, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos, em torno da entrada das escolas públicas federais no rol das escolas públicas, pois, ao admitir alunos destas escolas, confrontam-se os objetivos das cotas, de privilegiar pessoas vindas das classes mais baixas e de maioria negra. As escolas públicas federais, segundo relatos, não atendem a esses dois elementos básicos, já que seus alunos, de acordo com a percepção dos entrevistados, são em sua maioria proveniente da classe média e alta e não são negros. De fato, quando da aplicação do questionário socioeconômico, foi observado que a maior renda familiar declarada era de uma aluna cotista do Colégio Militar.

Deve-se tentar corrigir este suposto “desvio de objetivo” e tentar limitar a entrada desses colégios como concorrente às cotas? Do ponto de vista jurídico, certamente esta medida poderá gerar mais questionamentos e polêmicas do que quando as cotas foram implantadas, já que estas são escolas públicas, portanto, com legítima participação. Até o momento, embora a situação seja ignorada pela instituição, é percebida por seus atores, que questionam. A fala desta professora deixa bastante clara a situação de não se querer mexer, para que não haja chance de correr riscos. Tentar avaliar estes pontos poderia levar a um retrocesso na questão da implantação?

Ao apontar estas questões, devem-se destacar os discursos de professores e estudantes de Medicina e Direito que, em suas falas, deixaram clara a inexistência de diferenças entre os estudantes não-cotistas e os cotistas destes dois cursos. São, portanto, duas categorias que não se diferenciam do quadro anterior às cotas nessas faculdades. A distribuição de raça e classe não se alterou com a implantação das cotas, segundo boa parte dos entrevistados (professores e alunos), já que a maioria dos estudantes cotistas procedia do Colégio Militar.

O que chama a atenção é que esta é uma percepção presente tanto nos discursos de professores quanto no de alunos cotistas e não-cotistas. Há, entretanto, certo incômodo sobre o que seria adequado nesta situação, pois estes estudantes que se autodenominaram pardos preenchiam o critério primeiro das cotas na UFBA, que era ser oriundo de escola pública. Até o presente não foram feitas alterações em relação a este tema, que envolve os institutos tecnológicos – antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) – e o Colégio Militar. Poderia uma reavaliação neste sentido colocar em perigo a política de cotas?

Um ponto a ser considerado é que estas duas escolas públicas são referências para o que se almeja neste país como modelo de escola pública. Quando todas as escolas públicas forem equiparadas à qualidade de ensino dessas escolas, seguramente não será mais necessária a existência de cotas. Infelizmente, este ainda não é o caso. Na tentativa de rever esta questão, certamente surgiriam diversos questionamentos e, assim, o sistema de cotas desta universidade poderia ser colocado numa posição de vulnerabilidade. Por outro lado, considerando-se que se trata de uma instituição de ensino e que, por conta disso, os processos de avaliação de suas políticas ou medidas deveriam ser privilegiados como forma de aperfeiçoá-las, isto é, de torná-las mais próximas dos objetivos para os quais foram destinadas, questiona-se: Por que este ponto, considerado por grande parte dos entrevistados, não foi novamente trazido para a pauta de discussões?

De acordo com esta pesquisa há elementos que diferenciam os grupos de estudantes: índios, não índios, cotistas do Colégio Militar, patricinhas, mauricinhos e alternativos. Contudo, não se constatou uma fronteira rígida entre os grupos cotistas e não-cotistas.

4 PERCEPÇÕES SOBRE A RESERVA DE VAGAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS ANTIRRACISTAS

As cotas, como visto, fazem parte das políticas de ação afirmativa da UFBA e somam-se ao conjunto de estratégias antirracistas que têm sido implantadas com mais ênfase no Brasil nos últimos anos. Ainda é uma política muito debatida e questionada, com forte presença na agenda de diversos movimentos sociais e na mídia.

Neste capítulo, discutiremos as percepções sobre as cotas na UFBA na perspectiva das pessoas entrevistadas (professores e estudantes dos cursos de Direito, Medicina, Odontologia e Engenharia Elétrica). As reflexões apontam algumas questões decorrentes desta política na Universidade, com base nas falas dos entrevistados, e também dialogam com uma parte da literatura já existente sobre o tema.

Além da polarização inicial verificada em relação às cotas nas instituições de ensino superior, percebemos, neste estudo, que o repertório dos argumentos favoráveis e contrários à implantação deste sistema na UFBA parece ter sido ampliado, quando comparado aos argumentos iniciais.

Deste modo os dados desta pesquisa apontam para outra direção, ou seja, para as mudanças nos posicionamentos tanto entre professores quanto entre estudantes posteriormente ao ingresso na instituição universitária. Este fato possivelmente se deu em decorrência da vivência de professores e estudantes neste ambiente, no qual diversas experiências estão ocorrendo. É importante destacar que ambos os grupos de estudantes (cotistas e não-cotistas) argumentavam tanto favorável quanto contrariamente às políticas de cotas na UFBA. Não se pode tomar como regra, por exemplo, que todo estudante cotista negro estará de acordo com as cotas, mesmo que tenha sido beneficiado por essa política, ou que um estudante branco da classe alta vá se posicionar contrário. Da mesma forma, seria errôneo afirmar que todas as pessoas que se opõem a essas políticas, tenham como fundamento o interesse ou benefício/prejuízo imediatos.

Entre os argumentos favoráveis, um dos mais recorrentes faz referência à dívida histórica da sociedade brasileira com a população negra. Deste modo, as políticas de ação afirmativa são percebidas como uma forma de reparação dos danos causados no passado a esta população originada na época da escravidão e que repercutem até os dias atuais. Outro argumento favorável defende que a composição atual de estudantes reflète a diversidade

social e racial da população, justificando-se, portanto, o ingresso de brancos, pretos, pardos e indígenas e de 45% dos estudantes provenientes de escola pública.

A universidade passa a ser uma perspectiva de futuro, já que, agora, os professores das escolas públicas informam aos estudantes a possibilidade de continuarem seus estudos. Desta forma, a universidade é vista como lócus que favorece a universalização do ensino, já que atualmente, todos os alunos, principalmente os provenientes da rede pública, acreditam que podem concorrer a suas vagas. Alguns estudantes relataram a percepção de que as cotas possibilitaram um aumento na proporção de pessoas das classes baixas nos cursos considerados de prestígio, antes locais restritos da classe média e alta. Apoiados nesta constatação, os estudantes observaram o aumento da população negra universitária, fato considerado um dos ganhos desta política. Assim, o ingresso na universidade é entendido como um meio de superação das desigualdades entre negros e brancos e também como instrumento capaz de colocar em evidencia capacidades e potencialidades, pois mostram para as pessoas que elas podem crescer, independente de quais tenham sido suas trajetórias anteriores. Por outro lado, há argumentos que podem não ser necessariamente contra as cotas, porém retratam questionamentos ou avaliações em relação a estas. Há também casos em que alguns dos argumentos iniciais contrários a esta política estão presentes nos discursos.

De acordo com a opinião de alguns estudantes não houve, com a implantação da reserva de vagas, um aumento no número de pessoas negras na Universidade, como se esperava. Há, portanto, uma desconexão na percepção dos estudantes quanto a este objetivo. Muitos acreditam que esta política não é efetiva, pois coloca na universidade uma classe média branca do Colégio Militar. Há aqueles que consideram o critério racial falho, já que a autoidentificação é livre, podendo gerar critérios arbitrários e pessoais de classificação. Alguns estudantes argumentam que as cotas deveriam ser para pobres e não para negros. Há, contudo, os que pensam que deveriam ser para negros. Embora existam aqueles que consideram que as pessoas carentes não estão sendo atingidas, há também os que percebem uma sensação de impotência de quem entra, pelo fato de só ter podido cursar uma faculdade após a instauração desta política. Por outro lado, há estudantes que percebem que os brancos terão que estudar mais, pois aumenta a concorrência para eles. Outros alunos percebem que há pouca mobilização por parte dos cotistas na instituição. Um assunto que ainda está na pauta quando se fala sobre as cotas é a meritocracia. Alguns estudantes acreditam que o ingresso na faculdade deveria estar atrelado ao merecimento-capacidade. Outros argumentam tratar-se de uma solução paliativa. Um ponto de unanimidade é que o ensino fundamental e médio brasileiro precisa sofrer mudanças qualitativas.

4.1 PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE O SISTEMA DE COTAS

Os estudantes cotistas e não-cotistas percebem as cotas como instrumento das ações afirmativas que proporcionam mobilidade social e possuem um viés universalista e não particularista, já que garante, na universidade, a entrada de estudantes pertencentes às diversas classes sociais, bem como a diferentes grupos raciais e étnicos.

▪ **Instrumento de mobilidade social**

O depoimento de **Getúlio**, estudante branco, não-cotista, é ilustrativo do entendimento de que as ações afirmativas constituem-se em instrumentos de mobilidade social:

“Sou a favor... a minha opinião é que... hoje a gente vive numa sociedade, especialmente na Bahia, aqui em Salvador, que tem muitos negros e é claramente evidenciado que os negros não participam de todas as esferas de convivência... e nem tem tantas oportunidades como as outras pessoas, até com o transporte público precário e tudo. Então, eu vejo que as cotas foram uma maneira. A meu ver, no começo, era simplista, mas não é tão simplista assim; é a questão da velha história da dívida histórica. Porque existe tanto racismo hoje? Porque existe isso tudo? Por causa da escravidão. Aí vai passando o tempo e continua aquele racismo implícito. Então, eu acho que se a gente promover mais estudantes negros, pelas cotas, estudantes de escola pública, mais estudantes de escola pública na Universidade, essas pessoas vão ser os multiplicadores dessa dimensão de antirracismo na sociedade. Vai ter uma pessoa aqui que vai estar instruída, entrou aqui porque as cotas são uma coisa que visa diminuir a desigualdade... o pessoal de ensino público nem se arriscava a fazer Medicina por causa disso. Hoje em dia já tem alguma esperança de entrar na UFBA por causa das cotas. E a meu ver mais macro, a questão das ações afirmativas na sociedade como um todo, porque, tendo essas pessoas se formando aqui, elas vão possibilitar ter uma instrução, criar seus filhos melhor... Hoje você tira a foto de um shopping, só tem pessoas brancas ali. Eu acho que se tiver mais instrução, se uma pessoa negra entrar na Universidade, formar, conseguir trabalhar e tudo, aquele espaço ali vai ser um centro de convivência de uma classe social mais elevada, mas que vão ter negros e brancos. Não vão ter só brancos. Então essa questão racial mesmo, que eu acho que muita gente da elite não entende: ‘Não, pra mim cotas deveriam ser só pra pobre, não deveria ser pra negro exclusivamente’, como tem uma parte das cotas da UFBA. E eu acho que não, não é bem assim não, pela questão da dívida histórica, a cor mesmo, a cor negra, a etnia.”

As cotas, para este estudante, são vistas como instrumento de mobilidade social. Desde o momento em que jovens negros inserem-se no ambiente universitário, têm a chance de uma formação acadêmica e então são capazes de traçar caminhos mais audaciosos para si e sua família. A não-presença de pessoas negras em determinados locais da cidade considerados de classe média e alta chama-lhe a atenção, já que entende que deveria ser comum observar a

diversidade fenotípica em diferentes lugares atualmente visitados por classes mais altas e, portanto, afirma ele, por pessoas brancas. Pelo fato de pertencer à classe alta e talvez por esta proximidade, pode falar com propriedade, denuncia discursos desta elite à qual pertence e que, em seu ponto de vista, estaria a favor das cotas para estudantes de escola pública, mas, em contrapartida, posiciona-se contra as cotas para pessoas negras.

A escravidão, para este estudante, é considerada a explicação para a situação de extrema desigualdade da população negra brasileira em relação à população branca. Esta, segundo Guimarães (2005), é uma perspectiva histórico-sociológica que toma como base a estrutura social. Esta perspectiva é de natureza analítica e busca na história e na sociologia as condições que culminaram na situação atual e as probabilidades de desdobramentos que possam ter. Portanto, o olhar que este aluno lança sobre as ações afirmativas é que são consequência do processo histórico brasileiro.

Este estudante alia a ida ao shopping a uma situação de privilégio realizada por pessoas brancas. Analogamente, pode-se inferir que, com a entrada de pessoas negras na universidade, também estes terão acesso a esse espaço de compras e lazer. A sua percepção é de que, ao compor os quadros das universidades, as pessoas negras, além de servirem como exemplo para seus companheiros de cor, estarão, ao mesmo tempo, ocupando espaços e gerando uma possível convivência que pode suscitar uma condição de vida também privilegiada, o que poderia ocasionar uma mobilidade social. Esta mudança de *status* social permitiria a estas pessoas ampliarem suas esferas de convivência e também serem frequentadoras dos *shoppings centers*. Outro ponto que merece destaque, além de uma possível mobilidade que se dê em decorrência das cotas, é a percepção de que estas podem também gerar diminuição no racismo. Esta diminuição estaria associada, segundo este aluno, a fatores como o grau de instrução mais elevado adquirido na universidade, diminuição das desigualdades decorrente dessa maior instrução e a multiplicação, por estes estudantes negros, da dimensão antirracista em que estiveram inseridos em decorrência das cotas.

Cordeiro (2007), ao analisar os dados preliminares das primeiras análises realizadas na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, reflete que esse processo que tem se dado nestes primeiros anos da implantação precisa ser continuamente avaliado e aprofundado e que certamente aumentou o senso de responsabilidade dos docentes enquanto intelectuais. Contudo, acredita que a implantação das ações afirmativas já poderia ter ocorrido há algum tempo, tendo em vista a quantidade de jovens indígenas e negros que já tenham sonhado em entrar para a universidade e quantos outros tantos ainda veem a entrada no ensino superior como um obstáculo intransponível, que ainda não faz parte de suas realidades. Assim, nesta

sua análise, explicita que as cotas chegaram tardiamente, já que um processo de mobilidade social de negros e indígenas já deveria estar em curso. Certamente, a implantação das políticas de ação afirmativa, mesmo que tardias, vai proporcionar ao estudante cotista universitário oportunidades de acesso ao conhecimento acadêmico, bem como possível acesso a outras experiências ligadas ao ensino, pesquisa e extensão, além das experiências interpessoais que se darão durante a sua vida acadêmica.

Veja-se o depoimento de Daniel, estudante cotista quilombola:

“Eu, quando eu vejo as coisas, falo bem pelo ponto de vista de Livramento, porque é o lugar que eu via as coisas acontecerem. De 3 ou 4 anos pra cá aumentou muito o número de gente, de pessoas, querendo vir pra estudar, querendo estudar, sabe? Divulgou. Existem vestibulares. Lá bem embaixo está o dinheiro, mas as pessoas que vão se formando, se formaram, chegam lá, conseguiu comprar um carro, conseguiu comprar uma casa. Então as pessoas foram vendo aquilo, vendo que era um caminho pra melhorar. Então, eles foram buscando aquilo. Tem lá na casa um rapaz que vai formar ano que vem. Um, não, tem várias pessoas que vão formar o ano que vem. Então, é uma coisa que estimula a você procurar o caminho do estudo. Lá aumentou bastante por causa disso.”

Quando este estudante refere como tem crescido nos últimos anos o número de alunos em sua cidade que agora vislumbram concorrer às vagas na universidade, parece indicar uma das consequências do sistema de cotas: a universidade é vista como um caminho possível para estes estudantes. Desde então, como descreveu, já houve alunos que não só entraram nas universidades, mas terminaram seus estudos e retornaram para suas cidades com uma nova perspectiva de vida, capacitados para o trabalho e para adquirir bens materiais. A transformação ocorrida na sua vida foi vista por outros estudantes como um exemplo e possibilidade. O ensino superior passa a ser percebido por estudantes de camadas sociais baixas como forma de conseguir sair da inércia social. Este estudante reconhece que a reserva de vagas trouxe para os jovens da sua cidade, nos últimos anos, a possibilidade de realizarem sonhos que antes eram considerados pouco possíveis. O caminho “do estudo” traçado por alguns jovens de sua cidade que ingressaram nas universidades e o sucesso adquirido depois serviram e servem de exemplo para outros que antes não vislumbravam frequentar uma universidade. Este estudante quilombola observou que houve uma melhoria no padrão de vida de pessoas conhecidas, que se traduziu em melhor poder aquisitivo, observado pela aquisição de bens materiais, como casa e veículos próprios. Há uma percepção de mobilidade social em curso, que se deu em um nível específico, mas foi reproduziu de tal forma pelo exemplo que é perceptível para este estudante cotista uma mudança de perspectiva de vida dos jovens conterrâneos.

A seguir, mais um trecho extraído de sua fala:

“Como eu estava lhe falando do outro caso do grupo que eu fazia parte, que o médico falou comigo que ele era contra cotas. ‘Aqui não deveria existir cotas na UFBA, porque Salvador não tinha uma disparidade de diferença de classes entre negros e brancos tão grande. Que deveria existir isso era no Sul. Lá no Sul, ou lá em São Paulo, na região Sudeste, que aí a entrada de negros na Universidade é pouca. Mas eu não noto isso aqui na UFBA.’ Se voltasse aos semestres anteriores, eu vejo raros, um ou dois. Não se envolvem igual a hoje, que você vê bastante várias pessoas de pele mais escura. Você encontra um ou dois quando passa em frente ao Hospital Universitário; as pessoas saindo, circulando com jaleco, então você está, provavelmente; então você não nota essa quantidade de pessoas de pele escura, negra, no curso. Então você nota que houve coisa boa pra esse processo de inclusão. Aumentou, com certeza aumentou. Talvez não tenha aumentado o que se esperava, por muitos fatores que bloqueiam [...] Você estudou em escola pública?... Eu, até o 3º ano, não recebi, não vi nenhum professor falando assim: ‘Gente, estuda, tem vestibular este ano.’ É uma coisa que você fica por fora, sem saber que existia. Faculdade, você vê passando na televisão, quando você vê o vestibular da UFBA, ou então você vê passando: ‘vestibular, não sei o que, universitário.’ Não é uma realidade da escola pública ainda, inserir, falar pro aluno que tem Universidade. Que tem vestibular. Depois do colégio, do segundo grau, tem outro lugar pra ele estudar, pra ele continuar, tem alguma coisa na formação que ele queira ter, que ele vai ter o lugar que vai oferecer isso pra ele. E, continuando o que eu dizia, na questão das cotas eu acho justo, foi um processo muito bom, assim, um empurrão, porque você necessita, dizem: ‘Desculpa, é uma medida emergencialista.’ Mas não, se você for melhorar a educação de base, então você só vai ter pessoas de classes diferentes dentro da Universidade daqui a 20 anos. E não é isso que deveria acontecer. Então, você pode tomar as medidas emergenciais e melhorar a educação de base.” (Daniel).

Saber da existência da universidade aparece, na fala deste aluno quilombola de Medicina, como um assunto inédito para os alunos de escolas públicas estaduais e, neste caso, para a cidade de onde é proveniente no interior da Bahia. O fato de saber que ele pode ir mais além do que aquele segundo grau traz certamente uma visão ampliada das suas fronteiras. O que se pode perceber é o desencadeamento de ações que se tornaram possíveis em decorrência deste contexto. Desde o momento em que o ensino superior passou de

inexistente para uma possibilidade real, professores começaram a acreditar que haveria uma etapa mais alta no nível educacional que seus alunos poderiam galgar. Porque um professor do ensino médio não apontava a universidade como um local que um estudante de escola pública pudesse vislumbrar? Quais eram as possíveis causas? Por que a universidade não era vista como um fim? Isto pode estar associado ao conformismo dos professores, ou ao determinismo, como também às expectativas negativas que se tem sobre os alunos de escola pública, ou à falta dessas expectativas? O fato de não se acreditar que o aluno de escola pública do interior pudesse alcançar um grau universitário fazia com que não se falasse que esta poderia ser uma possibilidade para aqueles que quisessem prosseguir com os estudos.

A medida emergencial, como são percebidas as cotas por seus colegas, não impede que, ao mesmo tempo, sejam realizadas as modificações necessárias na escola pública, tal como argumenta Petruccelli (2007 p. 115):

É justamente contra isso que as políticas de ação afirmativas propostas para o ingresso e permanência nas universidades se dirigem: corrigir emergencialmente rumos já assentados no funcionamento do ensino superior. Acrescente-se, por via das dúvidas, que isto não implica em nenhuma oposição às propostas universalistas de melhorar o ensino fundamental e médio no país.

De fato, a reserva de vagas nas universidades brasileiras procura diminuir as desigualdades, mas este fato não impede que, ao mesmo tempo, ocorra também um trabalho nas escolas públicas de melhoria do ensino ofertado. Algumas ações já estão previstas no programa de ação afirmativa na UFBA mediante três medidas principais: ampliação de licenciaturas para a formação de docentes para o ensino público; ampliação do Programa de Avaliação do Ensino Médio; convênios e acordos entre a UFBA e os programas de preparação para o vestibular dirigidos aos socialmente excluídos (ALMEIDA FILHO, 2005).

Guimarães (2003) questiona se a implantação das cotas seria suficiente para resolver o problema das desigualdades raciais em relação ao acesso no ensino superior e quanto tempo seria necessário para que houvesse esta transformação. O autor argumenta que estas políticas ainda levarão algum tempo para surtir efeito e não são suficientes, pois ainda precisaria melhorar a qualidade do ensino e a distribuição de renda no país. Em relação à quantidade de anos considerados suficientes para que estas políticas deem resultados, ele considera que o tempo necessário requer “o sacrifício de muitas gerações”. Há necessidade de estudos sobre as trajetórias de vida de estudantes cotistas advindos das classes sociais mais baixas, após a universidade para, então, evidenciar uma possível mobilidade social do ponto de vista individual.

▪ Política universalista não particularista

Teseu, estudante negro cotista do colégio da Polícia Militar desenvolve sua argumentação sobre as cotas com base na etimologia da palavra “universidade”, do latim *Universitate* (que diz respeito à universalidade, totalidade):

“Eu acho que as cotas são um instrumento fabuloso em dois sentidos. Eu acho que o reflexo que as cotas têm na universidade pública é um sonho que é pautado há muito tempo, agora tem limitações, mas nesse instante eu te falo. São dois pontos: No primeiro ponto, é o ponto da universalização do ensino, que é um debate muito crítico que se tem em relação, em alguns setores, em relação ao nome público da universidade, entendeu? A gente sabe que 8% da população baiana tem acesso a universidade pública e que quem compõe a universidade pública é o setor mais privilegiado, pela própria peneira institucional que é o vestibular. E aí você debate: a universidade é feita pra quem? Quem que ocupa essa casa? E aí as cotas, elas vêm nesse sentido de universalizar o ensino mesmo, entendeu? [...] então ao passo que você universaliza o ensino, você repara historicamente a comunidade negra que é o fato histórico contínuo mais brutal que nós temos na história do Brasil é a escravidão que vai fazer duzentos anos, entendeu? Então é uma política de reparação racial, sociorracial, digamos assim. Sentir o que foi o peso da escravidão na constituição do Brasil, do país, da cultura, de um outro dia ter cinco milhões de escravos entregues à barbárie mesmo e aí, com o crescente processo de favelização e desemprego nessa política.”

O estudante reconhece o acerto da decisão sobre as cotas na UFBA, apontando dois motivos que considera fundamentais e que foram permitidos pelas cotas: a universalização do ensino superior e a reparação da população negra por danos vividos e acumulados desde o tempo da sua escravidão. Este aluno utiliza a palavra universalização no sentido de democratização, tornar a universidade acessível a todos os segmentos da população. É importante mencionar que este termo também é usado nos textos e documentos sobre as ações afirmativas, para se contrapor a estas, sob o mesmo argumento do acesso universal à universidade, ou seja, que todos deveriam ter acesso igual. Neste sentido, as cotas aparecem como algo que vai de encontro a esta perspectiva, já que privilegia a entrada de alguns grupos. Este aluno, ao trazer o termo invertendo o conceito amplamente usado, apresenta outro ponto de vista.

Barreto (2008), em pesquisa realizada na Universidade de São Paulo (USP), analisa fala de estudante que se contrapõe às políticas direcionadas para estudantes negros, justificando que, ao investir em tais políticas, o governo estaria diminuindo o investimento em políticas públicas universais, que visem a melhoria do ensino fundamental e médio. Se levarmos em conta a divisão das perspectivas proposta por Guimarães (2005) há como situar a

fala deste aluno apoiado na perspectiva histórico-sociológica, já que, ao discorrer sobre as cotas, procura compreender seus impactos, percebendo este recurso como instrumento de mobilidade e buscando analisá-lo em uma perspectiva macro, que leva em conta os antecedentes histórico-sociológicos para fundamentar sua reflexão.

Na pesquisa de Barreto (2008), discentes argumentaram a existência de estudantes brancos que estariam também em posição de vulnerabilidade e, desta forma, teriam a necessidade de serem contemplados com bolsas de estudos. A ponderação destes estudantes, segundo a autora, revelava não só a percepção das desigualdades de classe entre os alunos em geral, mas a percepção da heterogeneidade existente entre os negros. Deste modo, os critérios para seleção de bolsistas deveriam privilegiar a renda.

A universalização a que se refere este estudante está relacionada à presença, na universidade, de representantes de todas as classes sociais e de todos os grupos raciais. O sentido de universalismo que aponta, diz respeito às políticas de combate às desigualdades que estariam voltadas para a representatividade dos diferentes segmentos nos espaços de saber.

4.2 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O SISTEMA DE COTAS

Desde que a reserva de vagas nas universidades começou a ser pensada como política para a redução de desigualdades, na UFBA, uma parte do corpo docente esteve envolvida em enérgicas discussões, em grande parte realizadas na internet, para levantar os pontos de vantagens e desvantagens a serem considerados para a adoção desta política. Aquele momento, não obstante ter causado contendas calorosas, pode, certamente, ser analisado como necessário à produção de ideias, questionamentos e antecipação de problemas passíveis de surgir com a aplicação desta política.

▪ **A dimensão epistemológica do conhecimento**

Nesta seção são analisados os diferentes argumentos de professores que abordam posições contrárias e favoráveis às cotas.

Inicia-se com a fala da professora **PSDB**:

“Eu acho que as cotas, primeiro, é um instrumento de reconstrução da universidade. Não só da sua dívida histórica com a população negra e indígena, que não teve acesso a ela, mas, por conta da questão da reconstrução dos seus próprios paradigmas teóricos, eu acho que nós vivemos numa universidade colonizada, absolutamente colonizada no seu pensamento e na sua prática, iluminista e cartesiana, e que por isso não consegue perceber outras formas de viver o mundo, outras formas de convivência. Tiram isso do âmbito da ciência e jogam pro âmbito da cultura, ou da política, ou da religião. Então não veem que o candomblé, por exemplo, não é uma religião somente; o candomblé é uma, é uma organização política, social, econômica e jurídica. Então a universidade teve um papel importante de pegar tudo aquilo que era riqueza negra e colocar no âmbito da cultura. Então isso aqui – e aí a ideia de certo modo a gente escamoteia o racismo na Bahia como um álibi cultural né? [...] Por outro lado, eu acho que as cotas podem, em determinado momento, servir como controle de entrada dos negros na universidade se ela se mantém com essa porcentagem. Porque em algum momento você vai ter aí um número muito maior de negros pra entrar na universidade, então, na verdade, vai ficar um controle, ó vai entrar é quarenta por cento. Então se os negros não começarem a se inscrever fora das cotas, só vai entrar 40% e a possibilidade de entrar é muito maior. Então eu tenho muito medo sobre a manutenção desses quarenta por cento, de 40% apenas e aí os negros vão ficar concorrendo entre eles ali, uma classe média negra e na verdade você vai manter os 60% de brancos na universidade e os 40% só de negros, né? Então eu não sei como resolver isso.”

Para esta professora, a universidade vive um período de ebulição, em que os paradigmas se transformam e continuarão se transformando. As cotas são vistas como um meio que abrirá a universidade para novos caminhos epistemológicos. A professora sugere que a convivência com alunos negros trará para a universidade outras formas de ver o mundo e que as contribuições vindas de suas culturas irão se impor, mudando os rumos da produção do conhecimento. O que esta professora percebe como contribuição negativa da universidade é a transformação dos elementos e epistemologias do povo negro em um componente cultural, reduzindo assim seus significados e alcances. Este momento, em que as cotas estão em vigência, é percebido por esta professora como uma oportunidade para que a universidade se reconstrua e descolonize seu conhecimento, lançando mão de seus antigos paradigmas e passando a perceber a realidade por outras lentes.

A introdução dos temas da cultura africana e afro-brasileira nos currículos da rede fundamental e média do ensino brasileiro, pela Lei nº. 10.639, de fato constitui-se em um marco no que diz respeito à inclusão das epistemologias afro-brasileiras e africanas e atua para preencher as lacunas deixadas quanto à história dos povos negros que constituíram este país.

A professora refere-se à descolonização do conhecimento, que pode se dar na instituição com a entrada de estudantes negros e indígenas, podendo suscitar a abertura de

outros conhecimentos que não seja o europeu. A comprovação desta possibilidade de abertura das universidades, em particular da UFBA, merece estudos que possibilitem a reflexão no que tange às unidades universitárias e à abertura de novos paradigmas em seus parâmetros curriculares.

Grosfoguel (2007) discute que a inserção dos estudos étnicos nos Estados Unidos foi alcançada como parte do movimento em favor dos direitos civis que ocorreu durante os anos de 1960 e 1970, caracterizado por lutas de estudantes e professores das minorias discriminadas nas greves universitárias. Segundo o autor, estas manifestações foram fundamentais, pois permitiram que epistemologias não-ocidentais começassem a fazer parte do currículo, que até aquele momento estava voltado totalmente para as epistemologias eurocêntricas. Para o autor, as epistemologias eurocentradas estão voltadas para um padrão de conhecimento ocidental, como também para a percepção do outro como objeto e não como sujeito que produz conhecimento. Portanto, desde então se verificou uma mudança significativa na produção de conhecimento acadêmico nos Estados Unidos. Esta mudança deu-se nos Estados Unidos ao mesmo tempo em que as ações afirmativas foram implantadas naquele país. Resta saber, por meio de pesquisas posteriores, se essas políticas adotadas por muitas universidades brasileiras alcançarão resultados semelhantes no que concerne à revisão curricular e à adoção de outras epistemologias.

Lima (2007) afirma que não se trata de incluir “minorias” no acesso e controle desses instrumentos que têm servido a manutenção de poder, mas de rever as instituições universitárias de modo mais estrutural. No caso dos estudantes indígenas, este autor acredita que há uma necessidade das próprias instituições em repensar suas disciplinas, elaborarem linhas inovadoras de pesquisa, repensarem os conteúdos curriculares para abranger culturalmente e historicamente estas coletividades que estão sendo inseridas com a implantação das cotas.

▪ **O desempenho**

Quanto ao desempenho, o professor de Medicina **PCMB**, assim se coloca:

“Se selecionarem pessoas que realmente venham aprender, que venham utilizar as oportunidades... acho que deve ser temporária, essa cota não pode ser permanente. Porque está quebrando a filosofia da igualdade e você está abrindo as perspectivas de manter o serviço do segundo grau ruim [...] Antonio Carlos é cardiologista, é chefe do serviço do Santo Amaro, do Português. É uma pessoa de origem humilde, mas entrou por qualidade. Entrou

porque fez o vestibular da mesma maneira que outros, e veio de escola pública. Mas se abrir mão da qualidade pra entrar só por origem, aí você vai abaixar o nível como em qualquer lugar.”

Embora inicialmente tenha afirmado não possuir opinião sobre o sistema de cotas, a fala deste professor de Medicina reflete exatamente o contrário, ou seja, os argumentos daqueles que se posicionam contrários às cotas. Quando começa a discorrer sobre o assunto, coloca a sua primeira dúvida: a capacidade de aprendizagem e de aproveitamento de oportunidades dos estudantes cotistas. O que leva este professor a duvidar da capacidade desses estudantes que, para chegarem onde estão, tiveram que atingir a nota de corte do seu curso para poder concorrer às vagas? Muitas vezes, em sua fala, ficou nítido o incômodo quanto à longevidade desta política, a qual associa ao fato de perpetuar a escola pública neste local de não qualidade. As perspectivas que lança quanto ao futuro do estudante cotista são negativas e a avaliação que faz em relação à instituição em que trabalha é que esta, ao abrigar este projeto, está abrindo mão da qualidade de seu ensino.

Cordeiro (2007), ao analisar a realidade das cotas no Mato Grosso do Sul em seus três primeiros anos de implantação, pondera sobre os argumentos acerca da ideologia do mérito, percebendo-a como firmada em bases que não levam em conta os contextos sociais dos envolvidos. Aponta como a universidade mostra-se elitista quando confrontada com situações como estas e argumenta que esta universalização, pela qual clamam os opositores às cotas, não foram pensadas para universalizar as condições da concorrência, avaliando o mérito pelo concurso e não pela trajetória das pessoas envolvidas. Quando isto é feito, as dificuldades por que passam certos grupos não são levadas em conta. Portanto, como o mérito considerado é o do concurso, supunha-se que os estudantes cotistas não seriam capazes de acompanhar os estudos e que, em decorrência disso, os professores acabariam por nivelar suas aulas por baixo, gerando uma queda da qualidade do ensino universitário.

Esta autora coloca que isto não foi verificado no Mato Grosso do Sul e que o desempenho na prova do vestibular não serve de parâmetro para avaliar como será a trajetória estudantil a partir dali. Isto serve tanto para estudante cotista, quanto não-cotistas. A autora afirma que, em muitos casos, estudantes negros e indígenas que entraram com notas inferiores aos não-cotistas no vestibular, passaram a ser os que tinham uma melhor trajetória estudantil, mesmo tendo que enfrentar dificuldades financeiras.

Resultados semelhantes também foram encontrados por Brandão e Matta (2007), na Universidade Estadual do norte Fluminense. A conclusão a que chegaram esses autores foi de que os estudantes que não entraram pelas cotas possuíam vantagens nas notas de ingresso, se

comparadas aos estudantes que entraram pelo sistema de cotas. Contudo, acreditam que não há uma relação simples entre a nota obtida para o ingresso, com o rendimento acadêmico desses estudantes já que só em 5 dos 13 cursos pesquisados, os alunos que tiveram melhor desempenho no vestibular acumularam seu coeficiente.

Da mesma forma, os estudos de Queiroz e Santos (2007) refletem sobre o desempenho dos estudantes nos cursos da UFBA. Para os autores, no que diz respeito ao ponto de corte, no ano que as cotas foram implantadas na UFBA, não houve grandes alterações se comparado aos dois anos anteriores. Os autores também apontam que o desempenho no vestibular não pressupunha o mesmo desempenho no decorrer do curso.

Com relação ao desempenho nos cursos, esse estudo divulga resultados bastante satisfatórios:

Em 32 dos 57 cursos (56%), os cotistas obtiveram coeficiente de rendimento igual ou melhor que os não-cotistas no intervalo entre 5,1 e 10,0 [...] O coeficiente de rendimento é a média aritmética de todas as matérias cursadas em um determinado período, que varia de zero a 10,0, e o limiar da aprovação é de 5,0. Em 11 dos 18 cursos de maior concorrência (61%), os cotistas obtiveram coeficiente de rendimento igual ou melhor que os não-cotistas [...] (QUEIROZ; SANTOS, 2007, p.130).

Com base na análise do desempenho dos estudantes, tanto no vestibular quanto no primeiro ano de implantação das cotas, os autores concluem que estão entrando na universidade estudantes cotistas com nível elevado, que sem o sistema de cotas seriam classificados, mas não entrariam. No que diz respeito aos cursos investigados por esse estudo, a pesquisa de Queiroz e Santos (2007) mostra que, no curso de Engenharia Elétrica, mais da metade dos cotistas possuem rendimento entre 7,6 e 10,0. Nos cursos de Medicina e Odontologia, 60% e 15% dos cotistas (respectivamente) possuem o coeficiente de rendimento na faixa de 7,6 a 10,0. No curso de Direito, 62% dos cotistas possuem um rendimento nesta mesma faixa. Portanto, a suposta baixa de qualidade do ensino na UFBA, após as cotas, como importante argumento dos opositores, não procede, já que os estudantes que ingressaram com a implantação do sistema de cotas possuem um bom desempenho acadêmico.

Deste modo, qual a razão do questionamento colocado pelo professor **PCMB** sobre a capacidade de aprendizagem desses alunos que entrariam pelo sistema de cotas? Esta entrevista foi realizada em 2008, quarto ano da aplicação das cotas nessa universidade, a despeito de pesquisas realizadas no âmbito da própria UFBA apontarem para resultados positivos em relação aos alunos cotistas. Por que há dúvida de que estas pessoas selecionadas iriam realmente aprender? Uma hipótese é que os conceitos de raça, com base no discurso científico anterior aos anos 1930, podem ainda estar vigorando na sociedade.

O que merece ser enfatizado sobre as questões levantadas sobre meritocracia e desempenho é que estas se fundamentam em argumentos arbitrários, já que o coeficiente no vestibular não pressupõe desempenho da comunidade discente e não garante um aproveitamento similar ao que se deu no ingresso, nem no que diz respeito a um bom percurso acadêmico, nem a um percurso acadêmico deficiente. O mérito é uma construção que depende de certas condições de existência. Como dizer que um estudante de escola particular, cuja família, com grande poder aquisitivo, que pôde investir em sua educação, munindo-o de cursos, viagens, livros, professores particulares, universidades, tem maior mérito que um estudante de classe baixa, proveniente de escola pública e cujos pais nunca puderam fazer os investimentos mínimos em sua educação e que, mesmo diante dessas condições adversas, conseguiram atingir o escore mínimo para a sua aprovação numa universidade? O que seria mérito neste exemplo fictício, mas que corresponde à realidade de muitos estudantes cotistas e não-cotistas que ingressam na UFBA?

▪ **Percepções sobre os projetos de permanência**

Os projetos de permanência foram pensados para dar apoio às cotas como forma de sustentá-las e garantir que os estudantes que entrassem por este sistema tivessem assegurados seus direitos no que diz respeito a sua permanência no curso. Esta dificuldade constituía-se e ainda se constitui em um dos maiores impedimentos para que os alunos cotistas provenientes das escolas públicas deem prosseguimento a seus estudos até sua formatura. Os projetos destinados à permanência dos estudantes cotistas podem surgir tanto na própria instituição, em parceria com o MEC, quanto em iniciativas individuais dos professores pesquisadores que, em seus projetos, incluem estudantes cotistas no conjunto de seus bolsistas. Este auxílio com bolsas tanto pode advir da participação em editais, quanto da iniciativa privada.

Ao implantar um programa de cotas, a universidade dá oportunidade para mudar a vida desses estudantes, mas os obstáculos que surgem, agem como uma força oposta que os fazem retroceder. Há um tom de crítica à instituição em relação aos serviços básicos que não foram efetivados quando implantada essa política de cotas. Os alunos geralmente abordaram questões de ampliação da moradia estudantil, funcionamento de restaurantes universitários, abertura das bibliotecas durante os finais de semana, retorno do ônibus que circulava entre os campi. A falta de atendimento imediato dessas demandas é vista como falta de responsabilidade, descaso ou falta de prioridade em relação às questões sociais ou raciais às quais a instituição se propôs.

Alguns, a exemplo de Almeida Filho (2005), analisam que, a despeito de o programa de ação afirmativa na UFBA situar-se sobre quatro eixos que não incluem só o ingresso, mas a preparação, a permanência e a pós-permanência houve, de acordo com a fala de alguns alunos, uma priorização da questão imediata, que era o ingresso. Assim, os outros pontos foram subestimados, ficando para serem resolvidos no decorrer do processo. Este fato foi apontado por alunos como falta de percepção sobre a rede de questões que surgem de um problema imediato, uma rede de correlações na qual se interligam vários fatores. A prática (implantação das cotas) apontou para uma ação incompleta, já que vários fatores foram surgindo. No decorrer da implantação, a questão revelava que o acesso era só o primeiro passo.

Cada unidade de ensino, com as suas especificidades, mostravam as distintas demandas dos estudantes de baixa renda, ou seja, a necessidade de comprar livros atualizados de medicina, que são geralmente muito caros, ou a recorrer às fotocópias em razão da disponibilidade de livros desatualizados da biblioteca, somada à sua enorme carga horária de estudo. Além desses fatores, a falta de um restaurante universitário nos arredores obriga os alunos habitantes das residências universitárias a se deslocarem para estas e retornarem a tempo para a aula da tarde. Esse deslocamento na maioria das vezes é feito a pé por esses estudantes que, muitas vezes, têm que optar entre o transporte ou a alimentação. Na odontologia, há a exigência de materiais para as práticas e as engenharias também enfrentam os mesmos desafios. Deste modo, as demandas específicas de cada curso terminam por se constituir em problemas para os estudantes.

Houve aluno cotista que afirmou que passar no vestibular não se constituiu em problema, e sim permanecer na universidade. Os alunos entrevistados, que participam de projetos cujo objetivo é a sua permanência, estão em sua maioria satisfeitos com a experiência e com as situações de aprendizado nas quais estão envolvidos e destacam a importância das bolsas em suas vidas cotidianas, mesmo que o valor oferecido por elas seja insuficiente para enfrentar o alto custo de vida da cidade de Salvador. Os obstáculos à permanência atingem desigualmente os estudantes cotistas. Foi possível observar, nesta pesquisa, que dentre os cotistas há estudantes cujas desvantagens acentuam-se.

Desta forma, procurou-se conhecer as percepções dos professores e estudantes entrevistados sobre estes projetos, suas participações e de que forma estes projetos contribuíram para a vida dos envolvidos. Vale a pena ressaltar que todos os alunos acharam fundamental a existência de projetos de permanência. Entre os professores, apenas um posicionou-se contrário. Dentre os quinze professores entrevistados, nove fazem ou já fizeram parte de projetos de permanência, enquanto seis nunca participaram de tais projetos.

▪ **Ampliação da formação acadêmica**

O estudante cotista **Fabício** relata sua experiência em um desses projetos:

“Dentro do “Conexões”¹² eu tive, na verdade, uma formação cultural mesmo e até mesmo política, do ser negro, do indivíduo negro, mas, além disso, além das atividades complementares, como fazer e mais os estudos sobre as questões sociais, raciais e de gênero, eu tinha que dar aula em um cursinho, comandado pelo “Conexões” lá no Engenho Velho de Brotas, pela fundação TNG. Eu dava aula de matemática pros alunos.”

A experiência como participante neste projeto parece ter influenciado a vida deste estudante. Como ele mesmo revela, adquiriu conhecimentos de ordem acadêmica, política, identitária e cultural. Além de ser aluno desse projeto, ele também exercia a função de professor; ou seja, beneficiava-se e tinha como contrapartida beneficiar outros jovens, como ele, advindos das classes mais baixas.

Veja-se a seguir o relato do estudante cotista negro de Medicina **Vitório**:

“Bem, primeiro começou assim: Eu tinha pegado uma disciplina no semestre passado, que é Ciências Médicas 459, que é uma disciplina que não é Medicina mesmo, é Educação e Saúde, na região de Oitis. Aí eu fiz um trabalho, um trabalho legal, e quando foi esse semestre, o professor já sabia dessa situação, que eu estava só esperando acabarem as aulas pra eu entrar, aí ele me chamou pra ser monitor da disciplina, com o Projeto Permanecer e pra mim está sendo bom. Eu estou gostando. Além da experiência de estar participando, de ser um negócio muito sério. Porque muita gente, eu falo pelo Projeto Permanecer, que aqui na casa tem muita gente que é do Projeto Permanecer, então, às vezes, algumas pessoas podem achar que o Projeto Permanecer não tem muito privilégio quanto a outro tipo de bolsa, como o PET, que é o mais disputado lá na Faculdade. Mas, pra mim, além da questão financeira, que está sendo bom, vendo o dinheiro entrar, a questão também de satisfação do trabalho ser feito em uma disciplina que alguns não gostam, essa parte de educação e saúde, eu acho bastante interessante [...] Por exemplo, esse livro aqui eu comprei com dinheiro do Permanecer. Os livros de medicina são caros. Vamos dizer, você não compra um livro por menos de R\$300,00.”

Para este estudante, os projetos de permanência são fundamentais. Para estudante como este, os desafios de estar numa universidade parecem ser ainda maiores, pois são

12 “Conexões e Saberes” é um programa de permanência que envolve 32 universidades federais brasileiras. Um de seus objetivos principais é desenvolver a capacidade de produção de conhecimento científico e acadêmico dos estudantes provenientes de famílias de baixa renda.

geralmente alunos cujas famílias são do interior e por isto têm que encarar sozinhos os percalços para cumprir a contento sua educação superior.

Um ponto abordado diz respeito ao modo como alunos e professores encaram os projetos de permanência que, na fala deste aluno, parece adquirir um *status* menor do que outros projetos, como por exemplo, os de iniciação científica. Alguns estudantes destacam que projetos iniciação científica PIBIC e o programa de tutoria PET são os que oferecem bolsa e, por isto, postam-se no topo da hierarquia na visão de alguns estudantes cotistas.

Achados semelhantes foram encontrados por Góis (2008), professor da Universidade Federal Fluminense. Ao analisar as condições de permanência na sua universidade¹³, chama atenção para o ponto que as diferentes bolsas oferecidas ocupam na discussão das estratégias voltadas para a permanência dos estudantes. Nessa universidade, os cursos dispõem de bolsas de iniciação científica, bolsas de monitoria, bolsas de extensão e bolsas-treinamento. Este professor afirma que estas podem ser classificadas hierarquicamente, de acordo com a maior ou menor proximidade do fim a que se destinam: ensino, pesquisa e extensão. Portanto, a bolsa de iniciação científica estaria no topo, enquanto a bolsa-treinamento estaria na base. Esta última, acredita Góis (2008), está associada aos traços estigmatizantes, ao demonstrar que o estudante será incapaz de se manter sem este auxílio.

Os projetos de permanência têm suscitado questionamentos tais como: Como deve ser o caráter desses projetos ditos de permanência? O que deve ser levado em conta? Como não ser assistencialista se o seu objetivo maior seria ajudar financeiramente o aluno cotista de baixa renda? Sendo um projeto de pesquisa, como não sobrecarregar o aluno, tendo em vista as demandas de seu curso? Como minimizar os traços estigmatizantes que podem surgir da participação nestes projetos?

Com carga de estudos integral, alguns alunos cotistas não têm tempo suficiente para participar de projetos de permanência, mesmo que tenham dificuldade de se manter. Para tanto, cada projeto deve ser realista com seus propósitos de se adequar às demandas de horários de cada curso. O ideal seria a elaboração de projetos que auxiliassem os alunos financeiramente, mas que não os levassem à exaustão.

Os estudantes entrevistados percebem que é fundamental encontrar formas para fazer com que o aluno cotista de classe baixa possa levar seu curso até o final. Estes alunos, quando não estão vinculados aos projetos de permanência, geralmente têm a necessidade de trabalhar

13 Nesta universidade, os cursos cuja carga horária é maior, como é o caso de Medicina e Engenharia, e cursos em que há um alto custo de material, como é o caso da Odontologia, a taxa de evasão encontra-se na faixa de 45% (GÓIS, 2008).

fora e estudar ao mesmo tempo. Essas dificuldades apontadas pelos estudantes geralmente atuam para desestimulá-los para prosseguir no seu curso já que as necessidades ao longo de seu percurso universitário vão se acumulando. Há relatos de colegas desses estudantes entrevistados que não deram conta da demanda financeira que há por trás do ensino numa universidade pública e não tiveram outra opção a não ser interromper seus estudos.

O professor **PSDB** fala sobre o Projeto Permanecer:

“[...] Projeto Permanecer, eu estou fazendo com dois estudantes. É um projeto de extensão sobre movimentos sociais e o direito, e o acesso a justiça [...] a gente fez a questão das leituras; a gente montou um grupo de estudo sobre esse assunto que eles também são responsáveis por articular esse grupo de estudo. Agora o que é que acontece? É um projeto de extensão, mas que não tem nenhuma verba pra extensão [...] Agora, eu tive conflitos graves no ano passado com um grupo de estudantes brancos, de classe média, que disseram que não tinha nenhuma regra no ‘Permanecer’ que dissesse que eles não podiam entrar. Eu disse, mas o nome do programa é ‘Permanecer’. ‘Ah, mas não tem nenhuma regra, quem vai avaliar isso não é o professor, quem vai avaliar isso é comitê lá na frente.’ Eu falei, mas eu não sou antiética de pegar e colocar os alunos que eu sei que vocês não tão precisando disso de permanecer na universidade [...] acho que essas bolsas têm que estar ligadas a projetos de pesquisa e a projetos de extensão. Porque também só dar a bolsa, como eu estou te falando, só dar a bolsa pro estudante é um projeto assistencialista, é um bolsa família, por que você dá a bolsa pra ele, mas o professor não vai saber o que fazer com ele, porque pesquisa custa dinheiro e extensão custa dinheiro.”

Esta professora trabalha com dois estudantes cotistas em um projeto de pesquisa e aborda a importância de programas como este na vida de alunos de renda baixa, não só por possibilitar um auxílio financeiro, mas por possibilitar a experiência com a pesquisa na universidade. Todavia, toca em pontos-chave sobre a discussão em relação aos projetos de permanência, sobre a questão das verbas para estes projetos. Fala sobre a seleção de estudantes ou quais estudantes deveriam ser contemplados, já que houve a questão de estudantes brancos de classe média estarem fazendo parte do “Programa Permanecer”, assim como da questão da infraestrutura que a universidade deve oferecer para aliar a estes projetos. Aborda também a questão de os projetos serem eminentemente de pesquisa, o que evitaria que os professores colocassem seus alunos cotistas para realizarem funções que não estão nem no campo do ensino, nem da pesquisa, nem da extensão, causando danos irreversíveis a autoestima de alunos negros.

Outra professora de Odontologia também abordou pontos positivos em relação ao crescimento do aluno que trabalha em projetos de permanência na sua faculdade. O fato de o estudante ter que ficar mais na faculdade, por conta desses projetos que estão associados à extensão ou a atividades de apoio institucional, tem lhe proporcionado ganho e maturidade em

sua vida acadêmica. Os alunos que participam dos projetos de permanência ligados à extensão têm a oportunidade de vivenciar um leque de experiências que vão desde o contato com questões teóricas do projeto ao atendimento dos pacientes e suas específicas demandas. Aqueles que estão no apoio institucional têm o ensejo de viver integralmente a universidade. Outro ponto citado por esta professora foi a chance de ter um contato mais próximo com o professor, o que adiciona qualidade no seu processo de formação. Os alunos entram em contato com outros projetos da faculdade e têm a oportunidade de vivenciar não só o ensino, que era uma característica muito marcante entre os estudantes do curso de Odontologia, mas a pesquisa e a extensão.

▪ Apoio financeiro

Nos Projetos de Permanência, uma das questões discutidas é o caráter que estes devem ter. Uma das causas que impediria um aluno de baixa renda a não dar prosseguimento a seus estudos é a limitação causada pela ausência de rendimentos financeiros. Levar uma vida de estudante universitário em uma universidade pública requer um investimento financeiro grande em fotocópias, livros, materiais, transporte e alimentação. Na realidade da UFBA, em que os estudantes geralmente têm aulas em unidades diferentes, este problema pode ser ainda maior.

Sobre a participação de estudantes no Projeto Permanecer, comenta a professora **PJBM**:

“Então são três; eu tenho seis ou sete monitores voluntários e esses três do projeto ‘Permanecer’. E acho que o projeto dá esse tipo de suporte, esse tipo de apoio e trouxe; eu ampliei por incorporar pessoas que teriam dificuldades. Sempre gosto de chamar a atenção deles, digo: ‘a gente tem que ter... a gente tá reunido’; depois, de noite, o cara sai dez horas da noite daqui, pega o carro e vai pra casa; o sujeito que mora na periferia vai pegar dois ônibus, dois ônibus, então a gente tem que ter muito... responder às diferenças e perceber que tipo de solidariedade a gente constrói. Eu acho que isso é que tem sido uma coisa bonita.”

Em outra entrevista, uma professora de Odontologia que participa do Projeto Permanecer considera-o excelente, contudo aponta questões que considera importantes. Primeiramente, aborda os problemas na seleção dos projetos, em seguida as dúvidas quanto ao formato destes, se deveria ser um grande projeto institucional ou vários projetos. Observa que os projetos desenvolvidos por eles com os alunos cotistas têm dado um sentido de pertencimento à unidade, fazendo com que o aluno conheça melhor sua unidade, elabore,

planeje, atenda. O desenvolvimento do aluno, bem como sua autonomia, está sendo construído no processo de ensino-aprendizagem e pode ser verificado pelos professores que fazem parte desses projetos.

Esta professora afirmou categoricamente que R\$ 300,00 por mês para esses alunos fazem uma diferença enorme, já que definem o seu estar na faculdade e o seu não conseguir permanecer lá. Por conta dessas dificuldades financeiras, esta professora afirma que houve um crescimento, no seu curso, em relação ao trancamento total ou parcial da disciplina, por parte de estudantes cotistas, sob a justificativa da falta de condição financeira para a compra de material. De acordo com esta professora, isto ocorre justamente no quarto e quinto semestres, quando o estudante começa a entrar na grade das disciplinas clínicas, o que implica em grande despesa, já que estas são disciplinas que requerem materiais caros. Esta faculdade, porém, tem encontrado saídas para estes problemas, mediante a assistência estudantil, que fornecerá 90 *kits* de turbina micro motor, cujo custo unitário é de R\$ 1.200,00, para serem utilizados pelos alunos sob o sistema de empréstimo. Outras estratégias também têm sido usadas pelos estudantes cotistas, como o empréstimo de quem possui material. Há estudantes que se oferecem para compartilhar seus materiais com estudantes que não possuem condições e, portanto, laços de solidariedade também são formados neste difícil processo de permanência dos estudantes cotistas no curso.

O apoio financeiro, de fato, é apontado como um dos maiores desafios para os projetos de permanência. Cordeiro (2007) afirma que, em seu estado, Mato Grosso do Sul, quando os grupos indígenas são o alvo, há um apoio institucional imediato, porém o mesmo não ocorre quando se trata de ações voltadas para os estudantes negros que, certamente, precisam buscar o apoio fora da instituição. A autora cita dez ações distintas que trabalham diretamente no âmbito das ações afirmativas e são frutos de esforços de alguns docentes desta instituição. Ou seja: seminários; projetos pedagógicos sobre questões raciais, étnicas e de gênero; capacitações para a comunidade universitária sobre os temas das ações afirmativas; elaboração de editais; e convênios com programas de permanência em outros estados.

A aluna cotista do Colégio Militar **Rana**, assim se refere a sua participação em projetos como o “Permanecer”:

“Permanecer, essas coisas? Não. Não, porque... é, eu sou cotista e tudo mais, na teoria. Mas, na prática, eu não me enquadro como cotista. Eu estudei em colégio público, que eu nem sei se é público realmente. Aliás, público é, porque a mensalidade que a gente paga é muito pequena. Mas o nível econômico dos alunos que estudam, no Colégio Militar, com certeza é muito maior do que o nível financeiro e social dos alunos que estudam lá, no... sei lá, CPM, ou em outros colégios públicos. Então, eu realmente não precisava. Melhor deixar para quem, realmente, precise mais do que eu.”

Pelo fato de a questão da permanência não ser um problema para a sua continuação no curso, esta aluna declara que as vagas para projetos de permanência devem ser realmente dirigidas às pessoas que possuam estas dificuldades. Deste modo, os projetos de permanência destinados aos cotistas devem ter como critério a necessidade financeira, já que devem levar em conta que há cotistas que não estão em situação de vulnerabilidade financeira.

Dado que os estudantes entrevistados do Colégio Militar são, em sua maioria, brancos e de classe média e média alta, pode-se levantar a hipótese de que os cotistas do Colégio Militar não têm necessidade de bolsa de permanência. Portanto, ao serem analisados critérios para a seleção de cotistas, deve-se levar em conta em que tipo de cotista o estudante se enquadra. Certamente, isto provocará grandes celeumas, já que, atualmente, alunos em vantagens sociais já reclamam seus direitos para disputar vagas em projetos de permanência. Nesta pesquisa, a despeito de ser aluna cotista do Colégio Militar, a aluna autodeclara-se “cotista na teoria”, já que seu nível econômico difere bastante de alunos cotistas de outras escolas.

Veja-se o depoimento de Marina, estudante cotista indígena:

“Como esses últimos projetos, ‘Permanecer’? Não, não participo. Não, hoje não. Porque hoje eu tenho muita coisa pra fazer dentro do movimento indígena. Desenvolver projetos dentro do movimento indígena, então... Eu já não tenho tempo nem pra cumprir com aquilo que o movimento indígena exige, imagine se eu fosse fazer projeto dentro do ‘Permanecer’!”

Esta estudante, que declarou receber recursos da FUNAI em outro momento da entrevista, afirma que as demandas do movimento indígena, somadas às suas demandas estudantis, não permitem que ela participe de projetos de permanência na universidade. Contudo, sua bolsa recebida pela FUNAI pode ser considerada uma bolsa de auxílio a sua permanência na Faculdade de Direito. De fato, as demandas políticas desta aluna quase a impediram de participar deste estudo, já que, como uma das líderes de sua aldeia, teve, muitas vezes, que remarcar suas entrevistas para dar conta das demandas políticas de seu povo.

Cordeiro (2007), ao avaliar as políticas de permanência destinadas aos grupos negros e indígenas, percebe que esta tem sido uma das tarefas mais difíceis ligadas às políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras. Na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, em que leciona, 60% dos estudantes cotistas possui renda familiar de até três salários mínimos, o que torna os programas de permanência vitais para manter os estudantes cotistas até o término do seu curso. A autora chama atenção para as bolsas cedidas pelo governo para

os alunos indígenas, que colocam estes estudantes sob grande pressão devido às contrapartidas exigidas. Estas dizem respeito a 20 horas de trabalho semanal, bem como à aprovação em todas as disciplinas matriculadas. O que a autora chama atenção em relação a estas exigências é que, além de os estudantes viverem sob a ameaça de perder essas bolsas a qualquer momento, eles têm que equilibrar suas dificuldades relacionadas às diferenças culturais que precisam enfrentar, além das dificuldades com a língua portuguesa, deslocamento para as suas aldeias distantes e ainda ter que dar conta de uma carga horária semanal de trabalho. Deste modo, a autora questiona se estas exigências não acabam se tornando mais um mecanismo de exclusão do grupo indígena. Apesar disto, aponta que tem havido uma organização por parte deste grupo, que conta com o apoio da instituição para lutar por seus direitos e reafirmar a sua identidade de indígenas e acadêmicos.

▪ **Percepções sobre outras políticas antirracistas: o movimento negro e indígena**

Tanto o movimento negro quanto o indígena são peças-chave em todo o processo da implantação de ações afirmativas no país. Foi principalmente pela luta e determinação destes movimentos que assuntos ligados às desigualdades que separam brancos, negros e índios entraram na agenda política e a discussão sobre a possibilidade de implantação de políticas de cotas passou a fazer parte dos debates nas instituições do ensino superior. Deste modo, procura-se, nesta pesquisa, identificar a percepção da comunidade universitária entrevistada sobre estes movimentos, as ações encampadas por estes em relação às políticas de incentivo tanto da valorização da cultura negra, quanto da cultura indígena.

a) Movimento negro: forte e corajoso

O depoimento de **Getúlio**, aluno não-cotista branco, evidencia seu entendimento acerca do movimento negro na instituição:

“É um movimento muito forte no movimento estudantil da UFBA e em Salvador também. Eu acho que é um movimento que construiu várias coisas importantes, inclusive a questão das cotas. Construiu muitas coisas importantes.”

A presença do movimento negro é notada por este aluno, tanto no que diz respeito à conquista do sistema de cotas como no próprio movimento estudantil. Percebe tratar-se de um movimento que tem uma importância para a comunidade negra pelo fato de se empenhar para

garantir conquistas para a sua comunidade. A presença no movimento negro no movimento estudantil universitário pode servir como um suporte para a comunidade negra universitária.

De acordo com Guimarães (2005), os negros organizaram-se coletivamente, no século passado, primeiramente pela Frente Negra, em São Paulo, nos anos 30, mais tarde, por volta de 1944-1950, com o Teatro Experimental do Negro. A primeira tinha como bandeira de luta a segregação social e espacial dos negros, enquanto o segundo lutava contra a introjeção do racismo por parte da comunidade negra. Tanto a frente Negra quanto o Teatro do Negro, segundo este autor, tinham como ideologias o integracionismo e o nacionalismo, isto é, a população era vista como um povo único. Assim, não se aceitava a ideia biológica da existência de raças diferentes. A partir de 1978, surgiu o Movimento Negro Unificado, que se rebelou contra este modelo de movimento nacionalista e reintroduziu a ideia de raça no discurso da nacionalidade brasileira. Nesta retomada há uma busca da ancestralidade negra, que nos períodos anteriores não havia sido resgatada; portanto a origem africana, neste momento, começa a ser cultivada. Desta forma, o movimento negro passa a assumir um discurso racista e multicultural (GUIMARÃES, 2005), lutando para diminuir as desigualdades raciais, que mais tarde se expressariam na reivindicação de reparações, nas quais se inserem as políticas de ação afirmativa (GUIMARÃES, 2008).

Em seu depoimento, a estudante indígena Marina aborda as dificuldades de se fazer parte de movimentos sociais:

“Eu acho que é um movimento de luta que tem um papel fundamental; não é fácil hoje você levantar uma bandeira, quer seja negro, quer seja indígena, não é fácil. Eu acho muito corajosos, são pessoas que dedicam sua vida a essa bandeira e já conquistaram muitas coisas que vêm se inserindo, inclusive, no âmbito político. Eu acho que tende a crescer, mas eu acho que em relação ao preconceito... eu acho que ele é um movimento estruturado, organizado, mas, mesmo assim, pra romper essa barreira do preconceito é muito difícil.”

De acordo com esta estudante, aqueles que se envolvem em tais movimentos são caracterizados como pessoas de coragem. Ela percebe os inúmeros ganhos que comunidades têm atingido em decorrência desses movimentos, mas vê, como principal empecilho ao avanço desses movimentos, o preconceito que ainda persiste em relação aos movimentos deste cunho. A natureza que guia este preconceito possivelmente seja a mesma do racismo, já que se trata dos mesmos atores. A coragem à qual se refere, possivelmente diz respeito às condições adversas encontradas nas lutas enfrentadas pelas minorias. É possível também que esta coragem seja uma autodefinição de quem faz parte de movimentos em defesa de um povo e que tenha

que enfrentar cotidianamente as agruras impostas por grupos em posição de poder mais privilegiada. Sobre o movimento negro e o que o sustenta, Guimarães (2001, p. 133) comenta:

Como todo movimento político, o movimento negro se nutre de tradições e de elos com movimentos contemporâneos, internos e externos ao país, retirando daí a sua atualidade e eficácia ideológica. Foi o que fizeram as suas principais lideranças intelectuais e políticas, como Abdias do Nascimento e Lélia Gonzalez.

O autor citado atribui a eficácia ideológica do movimento negro à rede de conexões não só nacionais, quanto internacionais em que este movimento se insere e pelo qual é influenciado. Para o autor, são os movimentos radicais que conseguem quebrar as regras do conformismo social. E por conta deste radicalismo, possivelmente o movimento negro tenha sido capaz de lograr tantas conquistas para a população negra.

Em seu depoimento, a professora branca de Direito **PSDB** fala das conquistas do movimento negro no Brasil.

“Eu acho que o movimento foi o que mais conseguiu conquistas nos últimos anos, no Brasil, e sinceramente eu acho que é o movimento da próxima década, das próximas duas décadas, como foi de sessenta pra cá, o movimento feminista. Eu acho que as grandes modificações estão nas mãos do movimento negro. Agora acho um movimento rachado, acho que não tinha nenhuma necessidade de fazer duas marcas de Zumbi por exemplo. Acho que o movimento precisa... Não acho que é só o movimento negro que é rachado, todos os movimentos são rachados. O MST, que luta pela terra, todo dia tem facção de movimento; não é só o movimento negro, mas acho que precisa construir mais consenso, inclusive interclasses. Eu acho que também precisam estar construído solidariedade interclasses. Por que as demandas das mulheres negras de classe média são uma, das mulheres negras de classe menos favorecida é outra.”

Para esta professora, o movimento negro está em caminho ascendente. Ela enumera as conquistas deste nos últimos tempos, focalizando sua importância para a sociedade brasileira, no sentido do avanço em relação às questões raciais. Faz uma comparação entre este e outros movimentos e percebe o avanço do movimento negro, em particular comparado ao de outros movimentos. Pode-se questionar: O que fez o movimento negro avançar tanto em relação aos outros, e o que possibilitou esse avanço? A conjuntura mundial pode ser um dos fatores externos associados a este crescimento, mas pode-se também levar em conta os fatores internos. Em contraponto a esse avanço, esta professora também aponta aspectos comparativos, ao perceber que, neste movimento, assim como em outros movimentos em geral, não há um consenso; são movimentos que dentro de si possuem subgrupos que não pensam da mesma forma. Esta subdivisão que percebe é de classe e entre elas não há um diálogo. Percebe esta mesma problemática no movimento feminista e no movimento dos sem terra. Este último é verificado

como um entrave. Um avanço maior poderia ser considerado com a regulamentação do trabalho das domésticas, categoria formada, em sua maioria, por mulheres negras.

Quando Barreto (2008) reflete sobre o posicionamento de jovens universitários em relação ao movimento negro em sua pesquisa, observa uma tendência positiva em relação a este movimento. Os estudantes geralmente associaram este movimento às contribuições que deram às suas comunidades para tornar positiva sua autoimagem. A percepção destes estudantes é que o movimento deveria mais aberto, de forma a inserir mais pessoas. Neste sentido, Barreto (2008) reflete que o formato predominante no Brasil em relação a movimentos e organizações é de caráter aberto e a cor não opera como empecilho na participação desses grupos.

Um questionamento que pode ser levantado com base nos pontos considerados negativos pela comunidade universitária, tanto por pessoas brancas quanto negras, é se eliminadas as questões consideradas radicais, o movimento negro teria suas deliberações aprovadas e seu nível de aceitação seria maior. Provavelmente há uma desconfiança entre as pessoas que consideram o discurso do movimento negro racializado ou exagerado.

✓ Resgata a autoestima das pessoas negras

Analu, estudante negra cotista e que participa do movimento estudantil em sua faculdade, comenta sobre os pontos que considera muito relevantes dentro do movimento negro, e outros com os quais não concorda:

“Eu acho que o movimento negro é importante porque ele valoriza e ele resgata a autoestima. Eu conheço pessoas que não se gostavam, não gostavam do cabelo duro, não gostavam da pele. E se viam, às vezes, até incapazes porque não eram brancas. E eu vi pessoas mudando o discurso. O movimento negro é essencial pra autoestima. Agora, precisa ser mais bem articulado, precisa conversar mais... com a sociedade. Eu acho que o movimento negro precisa conversar melhor com a sociedade, precisa parar também com radicalismo, eu não gosto.”

Para esta estudante negra cotista e que participa do movimento estudantil em sua faculdade, há pontos que considera muito relevantes dentro do movimento negro e outros com os quais não concorda. É importante mencionar a observação que esta aluna faz de alguns amigos antes e depois da influência do movimento negro em suas vidas. Para ela, a questão do movimento negro trabalhar com a quebra dos valores negativos associados aos traços fenotípicos das pessoas negras é fundamental para que estas aceitem sua constituição física.

Guimarães (2005) discute que as várias tendências presentes no movimento negro dão forma a sua agenda, organizada de acordo com três eixos: o primeiro diz respeito à recuperação da autoestima através da história e do orgulho dos traços culturais e estéticos; o segundo diz respeito ao combate à discriminação (incluindo negros, mestiços e pobres); e o terceiro, o combate às desigualdades de forma a atingir mobilidade social e estar inserido nas estruturas de poder.

A estudante faz, contudo, uma ressalva quanto ao posicionamento deste movimento, o qual considera radical, já que não há flexibilidade em algumas situações. Para ela, o diálogo com a sociedade deve ser aprimorado diminuindo-se as posições radicais.

Pedro fala de seu sentimento em relação à valorização de cada negro promovida pela cultura afro:

“Eu acho muito válido no sentido da necessidade da valorização da cultura afro, na valorização de cada um dos negros individualmente com sua raça. Até por que, por conta de toda discriminação que existe, muitas vezes o próprio negro acaba projetando essa discriminação pra si mesmo, ela passa a repetir todo esse discurso. Então eu acho que a existência de movimentos no sentido de inverter essa tendência, de valorizar, de fazer: Não rapaz você, tipo... não por que você se sentir menor e tal, eu acho muito positivo. No entanto, eu confesso que eu tenho algumas resistências a posições excessivamente politicamente corretas.”

O trabalho que é realizado individualmente pelo movimento negro, para este estudante, é um ponto que considera de grande relevância, já que tenta agir diretamente na autoestima de cada pessoa negra, a qual é impregnada por conceitos e estereótipos negativos que, em conjunto, não trabalham em favor desta população. O trabalho que percebe realizado pelo movimento negro é a tentativa de inversão de elementos negativos associados às pessoas negras, os quais abrangem aspectos físicos, culturais, socioeconômicos e intelectuais.

Achados semelhantes foram identificados na pesquisa de Barreto (2008), em que estudante da USP afirma a importância dos movimentos e organizações negras como auxílio na elevação da autoestima de pessoas negras e a consequente reação aos estereótipos negativos que tentam engessar esta comunidade. Por outro lado, considera desnecessário o foco em expressões da língua portuguesa, cujo léxico utilizado, como “o preto” e “o escuro”, geralmente associado a aspectos negativos da vida, sejam pauta do movimento, já que a partir do momento em que privilegia estes aspectos “menores”, como os considera, estar-se-ia diminuindo o espaço para decisões mais relevantes para o povo negro permanecer. De acordo com este estudante, a língua e a escolha de expressões populares que já estão enraizadas no imaginário coletivo não deveriam ser alvo dos movimentos negro ou feminista.

✓ Voltado para a elite e pouco unido

A estudante branca cotista **Rana** fala da segregação do movimento negro e o compara com o movimento gay.

“Eu acho válido, na medida em que eu reconheço essa tentativa de afirmação da identidade e tal. Mas, eu tive contato agora com... Particpei de umas conferências de direitos humanos, conferência estadual e tal. E, não sei, o movimento negro não é muito bem visto, assim... que eles são muito segregados, não há muita união entre eles. Os grupos... é tipo o movimento gay, sabe? Não se une. Mas, tirando isso, eu apoio e dou todo apoio.”

A semelhança entre esses dois movimentos (negro e gay) estaria na forma de abordagem, considerada por ela exagerada. Esta estudante percebe a semelhança no que diz respeito à segmentação dentro desses movimentos, a qual gera formas de pensar divergentes. Aborda a questão da segregação deste movimento pelas pessoas que não fazem parte dele. Neste caso, as conferências sobre direitos humanos, frequentadas por pessoas da área do direito, foi o local em que percebeu esta segregação por parte deste setor, em relação ao movimento negro. Pertencente ao grupo dos não-negros, esta estudante observa que ambos os movimentos (gay e negro) não são vistos com bons olhos. Reconhece o movimento negro e seu esforço de trabalhar com a questão identitária negra e se identifica como apoiadora da causa negra.

Guimarães (2005) percebe que há uma dificuldade do movimento negro em organizar coletivamente as comunidades negras do Brasil e os meios pelos quais se resiste a uma subordinação fundamentam-se em solidariedades de caráter carismático, sejam elas étnicas, raciais, familiares e de classe. A mobilização por classe é a que parece melhor sucedida no Brasil e é nesta mobilização que se insere grande parte da população negra do país. Desta forma, Guimarães (2005) percebe que o movimento negro não poderia utilizar o carisma racial para cooptar sua comunidade. O seu melhor uso foi operar na construção da elevação da autoestima.

Rana, estudante cotista, fala sobre o movimento negro.

“Minha opinião? Olha, é como eu falei a você, tive professores aqui que participam né, desse movimento... é... eu acho assim que o... todo movimento, toda organização que possa é... contestar, possa esclarecer, que possa informar bem as pessoas do que existe, como é a sociedade, né?... relações raciais, como é constituída, como se desenvolveu... eu acho que importante, a informação. Agora assim, é... eu acho que esses grupos, eles deveriam chegar

mais na fonte mesmo da... Por que eu acho assim, que eles não chegam muito na periferia, né? Eu, por exemplo, moro no subúrbio, desde quando eu nasci, e nunca vi uma organização chegar lá e fazer nenhum tipo assim de... de projeto, de... de engajar.”

Esta estudante negra cotista percebe que as questões trabalhadas pelo movimento negro são de grande valia para esta população. No entanto, queixa-se da atuação do movimento negro, pelo fato de ficar restrita ao centro, sugerindo que não tem atuação na periferia. Percebe como paradoxal a questão do movimento negro ter um viés mais academicista, trabalhando em ambiente que, na sua percepção, não almeja mudanças no cenário do povo negro. Por outro lado, vê a necessidade de um trabalho engajado na periferia, local em que reside a maioria da população negra. Percebe que a força de intelectuais, na sua área, que trabalham em prol da causa negra, surtiria grande efeito se fosse aplicada na periferia, com as devidas adaptações de fala e discurso.

Fernandes (2007) afirma, em seu texto sobre o Teatro Negro, sempre ter percebido a negritude como um movimento intelectual.

O depoimento de **Teseu**, aluno negro cotista, dá visibilidade a seu entendimento sobre o movimento:

“Eu acho que é um movimento válido, acho que é bem interessante, bem... é aquilo que eu falei. Na colocação do debate, de um resgate de uma história étnica muito latente, que tem influência, que teve influência na formação do Brasil, na questão do povo brasileiro, que tem influência hoje em dia, na discriminação. Só que aí eu não sei, eu vou falar agora pelo senso comum, eu acho que o que é colocado pelo movimento negro, na verdade, é uma sobreposição de pautas ao invés de uma equalização de pautas [...] Na verdade eu compreendo assim, que o debate de raça ele é um debate que é necessariamente vinculado a um debate de classe, entendeu? Ele não é um debate que é sobreposto, e a classe também não sobrepõe o debate de raça. Porque se você pegar, quem é a classe trabalhadora do Brasil? Os escravos. E aí tem uma frase de um pensador, de um filósofo húngaro, Lukács, que ele fala uma coisa muito interessante, que o trabalho cria necessidades que vão para além do trabalho. Então, por exemplo, o trabalho escravo, além de criar uma dinâmica de produção econômica, ele criou uma condição de subjetividade, entendeu? Então é isso que é o debate. Então o debate de classe, ele está intimamente vinculado ao debate de raça, porque a concepção de trabalho, ela cria uma subjetividade no indivíduo, ela constrói uma forma de pensar, e aí qual é a manifestação dessa forma de pensar? É o debate racista, entendeu? Então, hoje, eu não consigo compreender, uma sociedade que seja democrática racialmente sem você discutir o modelo como ela se produz. Porque não tem espaço pro trabalhador pobre e negro participar desse processo.”

Na percepção deste aluno negro cotista da Escola da Polícia Militar, o que faz com que o movimento negro não dialogue com os outros movimentos é repetir o erro do marxismo e da esquerda brasileira, que priorizava classe sem fazer menção à questão de raça. Esta também é

uma crítica realizada ao marxismo, pelo pensamento feminista, por não levar em conta questões de gênero ao lidar com sua teoria. Uma ressalva que este aluno faz ao movimento negro é o que nomeia de “sobreposição de pautas”. Em decorrência disso, percebe o afastamento da esquerda, a qual poderia ser uma forte aliada, se fizesse a junção dos discursos. Percebe que fatores como classe e raça são indissociáveis, no caso da análise da situação brasileira, sendo, portanto, pertinente trabalhar em conjunto. Este modelo de ação, a qual caracteriza todo movimento social no Brasil, seja ele movimento negro, movimento dos sem terra, movimento gay, dentre outros, é constituído pela dissociação de outros elementos que também compõem sua complexidade, tais como classe, raça e gênero. Por outro lado, este aluno percebe que levantar uma bandeira focada em um desses elementos pode dar a sensação de força, já que coloca em foco esse elemento, ao tempo em que podem também afastar os outros movimentos, fazendo com que não dialoguem e, portanto, não avancem como deveriam.

✓ **Supervalorização do negro**

Analu, estudante negra cotista, fala do “sensacionalismo” do movimento negro:

“Às vezes, eu acho muito sensacionalista... querer valorizar muito o negro. É que nem esses movimentos gays, espalhafatosos, assim. Negro é isso, negro é a força, negro... tá bom, vocês existem, mas, sei lá. É como se quisesse criar uma hegemonia, uma super valorização. Pra mim, deveria existir mais uma neutralidade. Por exemplo, o que significa o movimento gay? Você vai lutar por que direitos? Porque os gays se sentem discriminados? Eu acho isso muito vão, eu acho, muito pouco prático, às vezes. Eu não adotaria uma política dessa como plano de luta na minha vida. Eu acolheria a defesa de um ser humano, pra pessoas que morrem de fome, pra pessoas pobres, pras pessoas que não têm isso.”

De acordo com esta estudante, os movimentos deveriam lidar com questões universais e não com interesses que não atinjam as pessoas em condições de vulnerabilidade social. Ela não percebe a importância do movimento negro para esta comunidade, ao contrário, acha que posições como supervalorização das pessoas negras são sensacionalistas. Sua percepção, pelo movimento negro, é de que os próprios negros querem viver afastados. Cita um conjunto de elementos para caracterizar pessoas negras e define que colegas, os quais nomeia “alternativos”, tendem a valorizar elementos como algo que não faz muito sentido. O seu questionamento envolve o por que abraçar causas particulares, quando se pode estar envolvido em causas universais, que pensam sobre as vidas dos seres humanos em geral.

É uma tendência de grande parte dos alunos questionarem adoções de leis que estão voltadas para um grupo específico. O universalismo sempre surge como uma bandeira em relação à igualdade de direitos e grupos desprivilegiados que estão engajados em suas lutas são vistos como separatistas, como se quisessem viver à parte, em grupos fechados e não olhar para o bem-estar geral. A pesquisa de Barreto (2008), da mesma forma, demonstra que nas falas de seus estudantes há duas perspectivas, quando abordam as políticas antirracistas, a perspectiva universalista e a perspectiva particularista.

Veja-se, a seguir, o depoimento da professora **PRDP**:

“Não conheço. Eu não conheço o movimento negro, o que eu sei é da mídia. Eu tenho uma ressalva a certos debates, mas que eu conheço pela mídia e, portanto, tem um filtro aí que ninguém sabe como é que filtrou. Que eu acho que algumas questões elas são racializadas indevidamente [...] mas eu acho que algumas questões, a meu ver, elas são colocadas como uma questão racial e pra mim, às vezes, não são. Então, às vezes, eu acho que o movimento negro, ele é exagerado. Não quero subestimar o preconceito, a discriminação, o histórico que existe no Brasil em relação aos negros, mas eu acho que em alguns casos eles são transformados em questão racial quando não são.”

Esta professora parda alega que as informações que possui sobre o movimento negro são as expostas pela mídia, e estas lhe permitem perceber um exagero neste movimento, no que concerne a diagnosticar como racismo a maioria das coisas que acontecem com as pessoas negras. Em sua visão, trata-se de exagero, já que se pode correr o risco de racializar situações indevidamente. Isto quer dizer, dar foco a questão da raça, quando, na verdade, outras questões é que mereceriam mais atenção.

Guimarães (2001) acredita que as ações do movimento negro nos últimos vinte anos demonstram a sua abrangência e o seu radicalismo na recusa da data 13 de maio, data da abolição da escravidão e a adoção do 20 de novembro, dia da morte de Zumbi; na reivindicação de uma mudança completa nos livros didáticos e práticas de ensino que estereotipavam os negros, insistindo em uma política para a elevação da autoestima e do orgulho deste grupo; a exigência de uma campanha especial do governo para que esclarecesse a população negra brasileira a se declarar preta nos censos; a exigência de que a constituição fosse modificada de modo a colocar o racismo como crime inafiançável e imprescritível; articulação de campanha e denúncias contra o racismo; e, atualmente, a reivindicação de políticas de ação afirmativa.

b) Movimento indígena: defesa da terra e autonomia

O depoimento de **Teseu**, estudante negro cotista, refere uma diferenciação entre o movimento negro e o indígena e quilombola:

“Quando se fala em movimento indígena, eu coloco também o movimento quilombola, entendeu? Porque, apesar de ter essa questão racial, negra, é completamente diferente do debate que é feito, por exemplo, no movimento negro, que é um movimento eminentemente academicista; é um movimento que é de classe média [...] E aí o debate que é feito em relação a raça, nos indígenas e no movimento quilombola, remanescentes de quilombola, é um debate muito mais materialmente visível, digamos assim. Na própria relação que se tem em relação à terra, na relação que se tem em relação a produção, na concepção do sujeito, de coletividade. Então, o movimento indígena e o movimento quilombola são movimentos que vem, acho que num outro parâmetro, porque, assim, indígena e quilombola hoje, eles lutam basicamente pela sobrevivência, subsistência [...] Porque, assim, hoje você tem a questão das terras quilombolas e terras indígenas; se você não regulariza, a comunidade não consegue se manter materialmente, não consegue produzir, não consegue se desenvolver [...] Que assim, quando você regulariza uma terra quilombola e uma terra indígena, ela vira bem fora do comércio, você não pode mais vender a terra, então, por isso que o embate com os grileiros são muito mais fortes, ocorre muita mais morte no campo, é por isso que deu aquele rebuliço todo na demarcação de terra da *raposa serra do sol* [...] E aí na universidade, eu acho que a presença desses setores na universidade, tem muito mais necessidade de se garantir dentro da academia, legitimar esse discurso [...] Os advogados que trabalham esse quesito, vem pra defender basicamente, pra voltar a sua terra de origem, solucionar esses conflitos primeiros, né? E aí...”

Este estudante faz uma categorização em relação aos movimentos sociais os quais classifica em movimentos tradicionais e movimentos partidários de cunho academicista. Na primeira categoria estariam os movimentos indígenas e quilombola e o movimento negro faria parte da segunda categoria. Na sua concepção, suas diferenciações estariam na construção e aquisição da lógica social, assim como na base de cada movimento. O movimento indígena e quilombola teriam como base o povo pertencente à classe baixa, enquanto o movimento negro teria base acadêmica. A concepção de sujeito e de coletividade seria diferente; enquanto os primeiros pensariam nas questões de sua comunidade como foco primeiro, isto é suas ações individuais estariam voltadas para o benefício da comunidade, ele percebe o movimento negro como diferente nesse aspecto. A que se deveria esta diferenciação? Possivelmente pelo primeiro se tratar de um movimento rural, enquanto o segundo de um movimento urbano? A relação com a terra também se constitui em ponto de diferenciação entre os dois movimentos, pois, enquanto para o movimento indígena e quilombola a terra vem como prioridade, pois a sua demarcação possibilita ser tratada a questão de subsistência da comunidade, que estaria diretamente ligada à terra, o movimento

negro é urbano e nele a terra não tem uma importância predeterminada. É interessante notar que a demarcação de áreas quilombolas e sua identificação também é pauta do movimento negro. No entanto, no seu discurso, este estudante aponta para a importância de povos tanto indígenas quanto quilombolas estarem inseridos no ambiente universitário, o qual é visto como local em que estes discursos se legitimam. Portanto, a despeito de caracterizar e, de certo modo, fazer uma crítica ao movimento negro por seu viés academicista, este estudante percebe a academia como um local de grande influência para que as questões sociais avancem.

Para Hooker (2006), é necessário problematizar porque na América Latina a mobilização negra às vezes se parece com a indígena. A autora aponta que as comunidades rurais afro-descendentes, as quais pautaram suas reivindicações em uma cultura identitária distinta, como neste caso os quilombolas, representam uma parte pequena da população negra total e que este fortalecimento identitário deve-se, em grande parte, ao isolamento regional. Estas comunidades assemelham-se ao tipo de reivindicação proposta, neste caso, a demarcação das terras. A autora sugere uma relevância do caráter rural e urbano quando se trata dos direitos coletivos destes grupos, e aponta para um possível maior êxito dos grupos indígenas em comparação aos grupos afro-descendentes na América Latina. Esta discrepância sugere alguns fatores que dizem respeito ao tamanho destas populações. A hipótese é que os afro-descendentes não conseguiram êxito igual às populações indígenas, pois se constituem em uma população muito maior nos países latino-americanos e, em decorrência disto, representam um perigo para as elites política e econômica. Nos países em que os êxitos se assemelharam (Honduras e Nicarágua), segundo a autora, ocorreu a autoidentificação desses grupos como autóctones, atingindo um mesmo *status* étnico que os indígenas, possuindo uma identidade cultural distinta. Outro fator considerado determinante do maior êxito dos indígenas decorreu do menor nível de identificação grupal dos afro-descendentes, que não se torna suficiente para gerar uma mobilização política. Segundo a autora, a literatura sobre o tema enfatiza um nível mais reduzido de identificação grupal entre os afro-descendentes, seguido de um caráter prioritariamente urbano das mobilizações afro-descendentes. No entanto, o caráter multicultural dos regimes é citado como determinantes para a conquista dos direitos coletivos, sejam estes indígenas ou afro-descendentes.

Pedro, estudante cotista vindo do Colégio Militar, articula movimento indígena com autonomia dos indígenas na sociedade brasileira.

“Quando se fala em movimento indígena, o que me vem à cabeça de imediato é a questão da autonomia dos indígenas em relação à sociedade brasileira, digamos assim. Aí você vê aquela discussão, se correto é trazer o indígena pro nosso estilo de vida, o estilo de vida da maioria da sociedade, esse estilo de vida assim, urbanizado, e tudo mais; ou o correto é você, o Estado, gerar todos os esforços de permitir que os índios continuem índios mesmo assim, da forma mais pura, com o contato mínimo, com o máximo grau de autonomia. Veja bem, recentemente teve uma discussão, que tá tendo até no Supremo Tribunal Federal [...] em torno da demarcação das reservas indígenas. E eu não sei sinceramente em que medida a demarcação dessas terras ia implicar uma abertura da soberania do Estado brasileiro naquelas áreas. Se significar isso, eu tenho uma tendência a ser contra essa segregação de autoafirmação dos indígenas enquanto comunidade... Eu acho que o movimento indígena precisa evoluir no sentido de colocar o índio mais como integrante de toda a nacionalidade brasileira, sabe? Que quando você pensa em comunidade negra, nenhum minuto você passa por questões desse tipo: Ah, os negros são comunidade autônoma? Não tem isso, entendeu? Querem ser respeitados e terem seus direitos garantidos dentro de uma unidade brasileira. Quando então a discussão passa pra esfera indígena, eu percebo que há uma tendência a você segregar os índios, ou uma tendência contrária, a discussão fica mais em termos de... fica mais no âmbito de integra ou não; garante uma autonomia com relação ao conjunto. Então, tem esses dois pontos.”

De imediato houve certo desconforto desse estudante, ao perceber que a questão indígena não era algo que estivesse muito na esfera de seus pensamentos. No entanto, ao recordar que teria, sim, alguns pontos para compartilhar sobre sua visão dos indígenas, esse aluno trouxe pontos também compartilhados por outros estudantes, além do desconhecimento tanto em relação aos índios, de uma forma geral, quanto ao movimento indígena. É relevante notar as dúvidas que este estudante traz em relação à atuação do Estado brasileiro no que concerne aos povos indígenas. Deveria este agir, para que esses povos continuassem a viver isolados, ou deveriam ser trazidos para a vida brasileira? Este questionamento, possivelmente, é ilustrativo de como esses povos são tratados como se não tivessem vontade própria.

A fala do professor **PFEB** destaca a questão da reivindicação de terras pelos povos indígenas:

“É o que eu falei, eu acho que haver uma reivindicação de terras é também positivo. Só que, de novo, eu acho que há excessos. Então, quando a gente vê aí, uma porcentagem de índios, uma parcela muito pequena de índios, brigando por áreas extensas de terras, enquanto populações, que inclusive dependem da agricultura para sobreviver não podem ter acesso a essa terra, eu acho que a coisa está indo pra um lado extremo também. Casos de violência que tem havido, índios lutando contra as instalações de usinas hidrelétricas, que a gente sabe que acabam sendo necessárias pra manter a base energética do país. Então, quanto a isso eu não sou favorável. Em princípio a luta é muito válida, mas as ações precisam ser melhor estudadas, repensadas.”

Este professor, ao mesmo tempo em que percebe a importância do movimento para sua comunidade, coloca-se contra, quando envolve outras coletividades. Na sua fala, deixa nítida a sua percepção da pouca importância que atribui a esta comunidade quando comparada aos agricultores, que precisariam daquela terra para plantar, ou ao país, que precisaria da terra dos indígenas para construir uma hidrelétrica. Sua justificativa é colocada na forma de interrogação: se seu número é tão reduzido, por que precisariam de tantas terras? De acordo com a FUNAI ([200-]), a população indígena em 1500 era de dois a cinco milhões de habitantes em todo o território brasileiro, representando, evidentemente, 100% da população local. Setenta anos depois, esta população foi reduzida para 800 mil. Em 1957, a população indígena esteve em torno de 70 mil habitantes, o que representava 0,10% da população total do país. Em 2005, este número esteve por volta de 450 mil indígenas, o que correspondia a 0,20% da população brasileira.

De acordo com Azevedo (2008), do período da colonização até a década de 1970, as políticas nacionais em relação ao índio tinham como função integrá-lo, por colonização, escravização ou catequização. O Estatuto do Índio, que data de 1973 e ainda vigora, dizia que os índios deveriam ser integrados à nação. Contudo, a constituição de 1988 veio para declarar que os índios deveriam ser tratados como povos distintos e, por conta disso, teriam direitos distintos respeitados. A luta dos povos indígenas na atualidade é por fazer valer seus direitos decretados na Constituição de 1988.

Para Bittencourt e Ladeira (2000), as análises em relação ao movimento indígena têm focado a questão de os Estados nacionais ignorarem a realidade dos povos indígenas, sobretudo em relação a algo considerado por estes povos como um direito histórico, que é a posse de suas terras. Assim, estas análises abordam a ocupação com o intuito de exploração de madeireiros, seringueiros e garimpeiros “das melhores terras”, que eram tradicionalmente ocupadas pelos indígenas e foram, no início, descontinuamente ocupadas por estes grupos de exploração. Mais tarde, este tipo de ocupação passou a ser sistemática, trazendo conflitos entre estes grupos e os povos indígenas. Outro ponto trazido para o debate, de acordo com esta autora, é a ampliação da comunicação entre os índios e os não-índios, motivada pela passagem de estradas pelas reservas que, se por um lado, ocasionou danos irreparáveis e violentos aos povos indígenas, por outro, aproximou-os das realidades vizinhas através dos meios de comunicação.

✓ Mantidos pelo assistencialismo

Sobre a manutenção das comunidades indígenas pelo assistencialismo, veja-se o que diz **Marina**, estudante indígena:

“Movimento indígena é um movimento que surge depois de muitos anos de escravidão, de massacres, de forma truculenta com o poder público, mas que vem crescendo tanto que hoje nós temos, dentro da estrutura do estado da Bahia, três coordenações dentro da secretaria do estado, coordenações para indígena, uma dentro da secretaria de educação, coordenação de educação indígena, dentro da secretaria de justiça, outra coordenação e outra dentro da CEDES... Então temos outra... nós já conseguimos algo, mas o movimento negro está na frente do movimento indígena. Ele já conquistou, conquista mais enérgica. Porque eu acho que, pra o índio se inserir, é muito mais difícil que pra o negro. Porque nós temos índios muitos isolados ainda [...] Então é muito complicado, vocês não têm esse problema, porque ou vocês estão na cidade ou na zona rural, mas nós já temos certa dificuldade, certa dificuldade de comunicação, várias tribos ainda que não falam português [...] Eu acho que o movimento negro, ele tem mais pessoas, mais intelectuais, pessoas que tem influência que ajudam mais o movimento negro. Eu acho que o movimento indígena não precisaria que algumas ONGs que não são brasileiras ajudassem, eu acho que no Brasil deveria ter pessoas que poderiam tá ajudando. Eu acho que a gente tem todo direito; a gente não quer que tenha mais leis, que sejam criadas mais leis, mas que seja cumprido só o que está na Constituição brasileira, no artigo 232 e 231, porque esses são os nossos direitos. A gente não quer nada mais que não seja isso. É vergonhoso pro nosso país precisar que a ONU faça declarações pra que os direitos dos indígenas sejam respeitados. Isso é um absurdo, porque somos povos originários desse país.”

Esta estudante indígena, também uma das lideranças da sua aldeia, os pataxós, hã-hã, hãe, do sul da Bahia, faz uma análise geral em relação aos avanços do movimento indígena, traçando um paralelo em relação ao movimento negro e destacando pontos que considera fundamentais para justificar o crescimento do movimento negro e o pouco crescimento do movimento indígena. Em sua análise, o crescimento do movimento indígena pode ser verificado nas coordenações que possuem ao nível do governo estadual. Contudo, quando comparado ao movimento negro, este último, na percepção desta aluna, tem conquistado avanços mais significativos em relação a suas reivindicações. Quando compara estes dois movimentos percebe os seguintes pontos diferenciais entre estes: a questão territorial; a questão da língua portuguesa; a intelectualidade. Estes aspectos em conjunto compõem as dificuldades para as conquistas indígenas. Esta estudante ressenete-se ao comentar que são as ONGs internacionais as que estão mais presentes no auxílio à causa indígena, quando este auxílio poderia proceder do seu próprio país. Com o mesmo ressentimento, considera vergonhoso que os povos nativos não consigam tamanho avanço como os povos chegados depois, os negros, principalmente quando sua reivindicação maior é que se faça cumprir a Constituição brasileira.

Bittencourt (2000) aponta para uma multiplicação de organizações indígenas locais e regionais que já elaboraram estratégias próprias e formas de conexões e alianças com outras organizações de etnias distintas, com vistas à preparação de projetos e metas a curto e longo prazos.

André, estudante cotista indígena, relata sua familiaridade com o movimento indígena e sua certeza de que esse movimento caminhará em direção à autonomia:

“O movimento indígena, ele é pautado numa política assistencial, no qual o índio dá um grito, aí o provedor vai e dá o alimento para aquele grito, dá a resposta, uma resposta geralmente favorável, só que eu não acredito nisso. O que eu acredito é no protagonismo que nós que estamos na faculdade, nós vamos nos tornar líderes, líderes atuantes não só dentro da comunidade, mas vamos atuar fora e preparar novos líderes dentro da comunidade pra perpetuar. Eu acredito que o movimento indígena tem que caminhar no sentido da autonomia e não ficar na dependência. É isso que eu acredito.”

Este estudante relata sua familiaridade com este movimento, já que é proveniente de um núcleo familiar em que todos estavam diretamente fazendo parte da luta indígena. Da mesma forma que os outros estudantes indígenas, ele percebe a necessidade deste movimento sofrer transformações na sua forma ação, no seu âmago. Percebe que as demandas indígenas, diante de uma pressão, são rapidamente supridas pelos provedores e doadores, o que confere a essas ações uma característica altamente assistencialista. Algo que vem de fora para dentro, quando, na verdade, acredita que o movimento devesse se dar de forma oposta. Não acredita neste padrão, já que não confere autonomia, mas percebe o momento atual como uma grande possibilidade de reversão desse viés assistencialista. A entrada de estudantes indígenas nas universidades brasileiras é vista por este estudante como promissora. Ele vê a universidade como local de empoderamento e acredita que deste local poderão surgir líderes que darão conta das demandas de suas próprias comunidades, promovendo a autonomia necessária para que esse movimento possa caminhar com suas próprias pernas.

✓ Movimento de minoria e pouco organizado

O depoimento do professor **PFDB**, a seguir, revela seu total desconhecimento das causas indígenas:

“Não sei nem quais são as políticas do movimento indígena... Existe um movimento indígena? Uma coisa organizada dos índios? Não sabia... Quem é que coordena o movimento indígena? É movimento indígena o nome? Quem é que coordena isso? Cada tribo tem seus

interesses, né? Existe uma política indígena no Brasil, assim, defendida por um movimento? Eu nunca ouvi falar nisso! Nunca ouvi falar esse nome: movimento indígena. Nunca ouvi falar. Eu sabia que existia uma organização, movimento negro sim, eu sei que tem, agora o indígena... pra mim é novidade.”

A pergunta tomou esse professor de surpresa, fazendo-o questionar-se sobre todas as informações atinentes ao movimento indígena, cuja existência lhe parecia surpreendente. Esta postura não se diferenciou da maioria dos entrevistados, quando questionados sobre esse movimento. É curioso que um professor de Direito desconheça esta questão, já que a Constituição brasileira, no Título VIII, e especificamente no Artigo 232, faz referência principalmente às organizações deste grupo: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa dos seus direitos e interesses [...]”

O último depoimento que se expõe sobre o movimento indígena foi obtido junto ao professor **PAEB**:

“Que é muito fraco [risos]. Que é muito fraco, porque esses aí são realmente uma minoria no país. Uma minoria que não tem influência política quase nenhuma. Talvez nos estados do Norte, mas eu não percebo influência política quase nenhuma desses povos. Percebo que eles foram, praticamente a maior parte, dizimados; tem poucos ainda que conservam alguma coisa. E essa alguma coisa, ela não pode se sustentar sozinha, ela precisa de proteção. Quer dizer, na maior parte das vezes eu acho que o indígena, poucos, talvez, sejam os movimentos indígenas que brotam deles mesmos. Eu acho que são instituições que procuram ajudar a reerguer, a preservar, porque é uma coisa histórica, também, que precisa ser preservada e que pode daqui a 50 anos, daqui a 100 anos, não existir mais.”

Esta fala retoma a questão do reduzido número de indígenas e sua pouca representação política. Novamente, essas comunidades são colocadas numa condição em que causam pena, dó, e necessitariam do apoio de organizações para sobreviver. Esta fala traz efetivamente algo contra o que os estudantes indígenas parecem querer lutar. Não é o fato de quererem negar os auxílios, sejam eles realizados por organizações nacionais ou internacionais. Porém percebem que este modelo não lhes parece efetivo em longo prazo, já que eles mesmos o definem como assistencialista e não mobiliza as comunidades em direção à autonomia. Podem suprir necessidades imediatas, mas não geram benefícios em longo prazo, como a defesa de suas reivindicações ou assegurar-lhes o alcance das metas que suas comunidades almejam. A percepção deste professor é que são movimentos que existem de fora para dentro; seriam demandas das organizações externas para a preservação dessas comunidades e de suas culturas.

A despeito de serem em número reduzido, se comparados ao total da população brasileira, esta população vem crescendo nos últimos tempos. Tomando por base os anos de

1991 e 2000, é possível registrar-se os seguintes números nas diversas regiões do país: no Norte, a população passou de 124.616 habitantes para 200.934; no Nordeste, de 55.851 a 166.500; no Sudeste, de 30.586 a 156.134; no Sul, de 30.332 a 50.891; e, por fim, no Centro-Oeste de 52.743 a 127.003 (MOTA, 2008).

Bittencourt e Ladeira (2000) apontam que a forma de organização do movimento indígena nos padrões atuais foi obtida com grande sacrifício e deve-se, em boa parte, aos esforços de organizações da sociedade civil. Muitas destas, ligadas à Organização das Nações Unidas, utilizavam-se dos espaços das conferências para denunciar os problemas pelos quais vinham passando os povos indígenas deste país e, desta forma, foram cooptando interessados nesta causa. As autoras consideram que a tendência das organizações internacionais, no que concerne ao apoio ao movimento indígena, diz respeito a uma reorientação econômica, para encontrar meios pelos quais estas comunidades possam se organizar de forma mais eficiente para conseguir o próprio sustento. No entanto, há também uma ênfase dessas organizações internacionais em relação à preservação das culturas destes grupos.

Nesta seção ficou evidente o pouco conhecimento dos entrevistados em relação ao movimento indígena. Na maior parte das vezes em que a pergunta sobre a existência do movimento indígena organizado foi formulada, os participantes demonstraram espanto e estranheza em suas respostas.

4.3 PERCEPÇÕES SOBRE AS INICIATIVAS DE VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS NEGRA E INDÍGENA

Nesta seção, daremos a conhecer as percepções dos participantes da pesquisa em relação às iniciativas de valorização da cultura negra, destacando categorias como cultura mais valorizada que o negro e cultura direcionada para o turismo. Também mostraremos as iniciativas de valorização da cultura indígena, destacando as categorias: percepções em relação às iniciativas de valorização da cultura indígena e valorizar sem comercializar.

a) Cultura mais valorizada que o negro

Questionada sobre sua percepção sobre as iniciativas de valorização da cultura negra e indígena, a estudante **Maia** responde:

“É isso. Às vezes, eu acho que tem um exagero; às vezes, eu acho umas coisas legais. Mas, por exemplo, teve... num sei se foi no carnaval, não sei... Numa época do ano, colocaram "quadros" na cidade inteira, com rostos de negros, assim. Eu acho uma exibição um pouco forçada. Pra quê aquilo? Não sei se era arte ou alguma coisa... Mas, pra quê exclusivamente de negro ou coisas assim? Inclusive, eu ouvi muitas piadas, sobre isso: 'Que é que é isso?'; 'É alvo, pra você brincar de tiro ao alvo', coisas assim.”

A visão desta estudante oscila em relação à sua percepção quanto às ações que possuem como foco destacar a cultura negra. Ela faz referência à exposição *Salvador Negro Amor*, realizada pelo fotógrafo Sérgio Guerra, nas ruas de bairros nobres da cidade de Salvador, do dia 9 de janeiro a 16 de fevereiro de 2007. Esta exibição mostrou imagens em grandes painéis fotográficos, de afro-descendentes em suas cenas cotidianas, em feiras livres, terreiros de candomblé e nas ruas da periferia de Salvador. O objetivo do fotógrafo, ao realizar esta exposição, foi fazer com que a cidade se orgulhasse da sua população negra ao ver estampadas, em vários locais da cidade, fotografias de pessoas negras, distanciadas daquelas imagens estereotipadas geralmente usadas pela indústria do turismo. Desta forma, buscou elaborar esta exibição, contando que as questões de racismo e preconceito fossem revistas e minimizadas. Na verdade, foi uma atividade de cunho de valorização da cultura negra e que tentou, em suas expressões não estereotipadas, mostrar a cara do povo da Bahia para todas as pessoas que passassem pelas ruas de Salvador. Pode-se inferir que o objetivo ao qual se propôs o fotógrafo não foi atingido, se tomarmos como exemplo a percepção desta moradora de um dos locais em que a exposição foi realizada, já que a fez questionar o porquê da escolha exclusiva de pessoas negras. Sua fala expressa que esta exposição foi alvo de críticas maldosas por parte de pessoas conhecidas, que poderiam ser facilmente associadas a atitudes racistas.

A fala de **Lucia**, estudante negra, serve de contraponto e complemento ao fragmento anterior:

“Assim, eu lembro daquela exposição que teve de valorização do negro: Negro é amor, que teve aqui na cidade, que botou aquelas fotos. Eu acho que isso é, eu acho interessante, mas eu acho que deveria ser mais. Feito mais coisas, não sei... porque, o que eu acho que muito da cultura do nosso estado, da nossa cidade tem muito da cultura negra, mas que fica meio..., eu acho que no nosso estado é muito valorizada a cultura negra, mas que o negro não é valorizado, entendeu? Tudo do nosso estado, as comidas típicas são negras, as músicas são negras, a cultura negra é valorizada, mas o negro, enquanto negro, é que não é valorizado, eu acho.”

Enquanto a estudante anterior vê como exagero a exposição de tantos rostos negros, esta estudante gostaria que acontecessem mais exposições deste cunho ou mais iniciativas de valorização da cultura negra. Os paradoxos fazem parte de seu questionamento em relação à valorização da cultura e desvalorização dos atores desta cultura. São contraditórias as medidas que se impõem neste caso, já que produtos relativos à cultura negra são consumidos e apreciados, como a comida, a dança, a música, mas este mesmo apreço, como ressalta a estudante, não é observado em relação às pessoas produtoras desta cultura. Qual a medida necessária para que haja a valorização? Como poderia este fotógrafo atingir seu objetivo? Qual a possibilidade real que ele tinha de conseguir os resultados esperados com esta exposição? Nestes dois fragmentos observam-se dois opostos: um de uma estudante negra, que provavelmente se espelha em uma daqueles 1.501 painéis fotográficos, possivelmente se identifica com alguns daqueles rostos, orgulha-se e sente necessidade de ver iniciativas como esta se multiplicarem pela cidade; e outro de uma estudante que não se vê representada naquelas fotos e, de certa forma, protesta, ao vê-las como um ato exagerado, questionando o sentido de tudo aquilo. De fato, trata-se de duas percepções bastante distintas: uma das estudantes negras poderia certamente ser uma daquelas pessoas fotografadas; e a outra faz parte de uma classe alta, à qual a exibição parece ter sido direcionada.

b) Cultura direcionada para o turismo

Nos dois fragmentos a seguir, das falas de um estudante e de uma professora, o ponto de intersecção é o questionamento da cultura, cujo fim seja o lucro.

“Salvador é uma área que você tem muito aqui a questão da cultura negra, mas eu vejo que muito é pra turista. Não sei, por ser uma cidade turística tem apelo turístico, mas acho que a cultura negra, pelo o que eu conheço, pelo pouco que eu conheço, acho que deveria ser mais voltada, como é a cultura dos indígenas do lugar que eu venho, pra própria comunidade, pra a autodenominação, pra o autorreconhecimento, pra saber que faz parte de uma cultura e valorizar aquela cultura e não apenas como um mero... não sei se um mero, não sei se essa palavra cabe, mas como objeto de especulação financeira.” (André).

“Talvez eu saiba pouca coisa sobre isso, mas acho que é como eu falei. Eu acho que a Bahia vende um alibi cultural, vende essa coisa da imagem, do turismo, do turismo sexual, do turismo exótico; acho que trabalha com o folclore, que trabalha com o exótico, então Zumbi é trabalhado como folclore. Então Zumbi era um líder, Zumbi era um juiz, Zumbi era presidente, quer dizer, ele era pra ser trabalhado na escola, com as crianças, como uma liderança política, um chefe de Estado, um chefe de governo entendeu? Eu acredito que a gente passa ainda a imagem de que o Brasil é um só povo, um só território e uma só nação; e o Brasil não é. A constituição, ela admite que existem povos e nações que não são somente... e

que tem territórios que são quilombolas, tem territórios que são indígenas. A constituição inaugura o multiculturalismo do ponto de vista do texto, mas as políticas públicas, acho que ainda não incorporaram isso. E acho que aqui na Bahia tem uma junção muito perversa da cultura vista como turismo e da cultura autoritária mesmo.” **PSDB.**

Esta lógica capitalista, de transformar a maioria das coisas em algo vendável, é o alvo da crítica realizada por este estudante indígena, quando elabora seu pensamento em relação às iniciativas culturais em torno da cultura negra. Como se pode por à venda elementos que identificam a sua comunidade, a sua sociedade? Este é o questionamento trazido pelo estudante indígena. Para a professora, a cultura baiana transformou-se em produto de consumo voltado para o turismo, em que tudo relacionado à cultura negra é vendido, até mesmo as próprias pessoas negras. Para Mota (2008), há vantagens e desvantagens no processo capitalista de mercantilização nas comunidades indígenas. Estas comunidades perdem quando o processo de consumo se dá de forma intensa sobre sua cultura e saberes. Deste modo, acabam desestruturando a comunidade, na medida em que esta se afasta do que realmente almeja. Suas vantagens se dão no campo da reconstrução de identidades, já que, no momento em que uma comunidade decide colocar à venda parte dos elementos que constituam sua cultura, acaba por enaltecê-la e repensá-la. De acordo com a autora, esse processo se dá de forma paralela e não afeta a comunidade de uma maneira geral, pois a tarefa da mercantilização recai sobre poucos, os quais geralmente agem de forma individual e os benefícios desta mercantilização são dirigidos a si próprios.

Ao elaborar sua construção em relação às iniciativas culturais, este aluno relaciona a cultura negra com sua própria cultura, fazendo comparações na forma como percebe as diferentes abordagens destas duas comunidades voltadas para esta questão. Sua percepção é de que as iniciativas de valorização da cultura negra, que observa aqui em Salvador, estão direcionadas ao turismo e, por conta disso, estão focalizadas no lucro. Quanto à percepção que possui em relação aos aspectos culturais de sua própria comunidade, acredita que estariam voltados exclusivamente para si própria, como uma forma de reafirmação da cultura e fortalecimento da própria identidade Pancararu. Parece-lhe antagônico o movimento que é realizado, cujo foco seja o outro, no caso da comercialização da cultura negra em contraposição ao movimento, cujo foco seria sua própria comunidade.

Da mesma forma a professora percebe que o foco dos incentivos voltados para a cultura negra, aqui no Brasil, tende a folclorizar os elementos da cultura negra, por conta do turismo, o qual, certamente, trabalha em favor do fortalecimento dos estereótipos direcionados às populações negras. A professora sente, no entanto, que mudanças estão

ocorrendo e os exemplos desta mudança de abordagem que se anuncia diz respeito à Lei 10.639 e à regularização de terras quilombolas.

A questão que se coloca em relação a estas falas é como se pode atingir o reconhecimento social, isto é, a valorização de uma determinada cultura, sem levá-la a folclorização?

No tocante às percepções dos participantes da pesquisa quanto às iniciativas de valorização da cultura indígena, veja-se o que pensam por meio da categoria *valorizar sem comercializar*.

c) Valorizar sem comercializar

A seguir, o depoimento de **Teseu**, estudante negro cotista, sobre sua percepção sobre as iniciativas de valorização da cultura negra e indígena:

“É isso. Eu acho que na cultura indígena, já é um teor diferenciado. Porque eu acho que iniciativas na cultura indígena, tem muito mais uma iniciativa de visibilidade, entendeu? Porque, assim como a população negra, ela é majoritária no Brasil, na Bahia. Eu vou trabalhar com a Bahia, na Bahia. Então o debate, ele é muito mais de fácil acesso entendeu? Enquanto que a questão indígena é uma questão... eu vejo o índio no livro de história da quinta série; eu não debato questão indígena entendeu? Questão negra no cotidiano eu debato, porque eu participo de espaços que tem núcleos, mas na universidade não tem.”

Este estudante aborda seu desconhecimento em relação às iniciativas culturais em prol da valorização da cultura indígena e justifica isto pela pouca representação que os índios em geral possuem na sociedade brasileira, por serem em número reduzido. Portanto, para ele, uma ação primeira é levar este movimento ao conhecimento de todos, já que percebe a invisibilização em relação a estes povos e aos assuntos que lhes competem. O fato de não ver pessoas indígenas não as coloca na esfera do real do tangível; por conta disso é muito mais fácil para este aluno estar ciente das iniciativas culturais ou demandas que envolvem as pessoas, do que atentar para realidades que só se fizeram presentes nos livros de seu estudo fundamental e, possivelmente, de um ponto de vista estereotipado ou distorcido.

A entrada de estudantes indígenas na universidade, desde a implantação do sistema de cotas, como foi observado durante esta pesquisa, traz o debate para a sala de aula. Muitos estudantes afirmaram nunca ter tido a chance, em sua vida, de ver uma pessoa indígena e agora estão tendo chance de terem indígenas de diversas etnias como colegas. Isto, certamente, os tirará da condição de invisibilidade e dará oportunidade a estudantes,

professores e funcionários a aprenderem sobre estas culturas, suas demandas e seus estilos de vida, se assim o desejarem e estiverem dispostos. Mesmo que gerem posicionamentos diferentes entre professores e alunos, as temáticas indígenas trazidas para a sala de aula, como foi observado nas falas de estudantes indígenas nesta pesquisa, podem enriquecer o diálogo, tirar o outro indígena “do livro” da educação fundamental e percebê-lo como estudante que, assim como qualquer estudante universitário, está ali, pois acredita que a academia permitirá o alcance de alguns de seus objetivos de vida.

O depoimento de **André**, estudante indígena, revela que, para ele, não há interesse de sua comunidade em divulgar suas manifestações culturais.

“Na área da cultura indígena é diferente em relação a isso, porque, por exemplo, pra lá a gente não tem muito... a gente não tem uma dita, assim, um incentivo cultural, o apoio de uma secretaria de turismo, porque pra gente, nossas manifestações, elas são nossas. Às vezes, quando vai alguém, é porque foi convidado, alguém de fora, mas são muito nossas, então é um modo diferente.”

A visão desse aluno é de que, se sua cultura está voltada e a serviço dos indivíduos que fazem parte da sua própria comunidade, neste caso, os Pancararus, e não há, entre eles, o objetivo de querer divulgá-las para as pessoas de fora. A impressão que se tem é de que evitam mostrar os hábitos de sua própria casa, sua intimidade, para as pessoas da rua, que não fazem parte daquele grupo, pois esses hábitos só dizem respeito aos habitantes dessa casa. A metáfora da casa adéqua-se a esta fala, na medida em que este estudante diz que seus hábitos, sua cultura, só fazem sentido para pessoas convidadas.

A professora de Direito **PRDP** refere o distanciamento que existe entre a cultura indígena e a nossa.

“Eu acho que essas são bem menores do que a da cultura negra, mas eu acho que, em relação à cultura indígena, a gente ainda tá muito mais distante. Então, eu vejo que a sociedade pensa no indígena ainda como aquele selvagem que desperta curiosidade e, por exemplo, eu vejo exposições de fotografias sobre indígenas, mas me parece que se coloca ali o indígena como o objeto, como a curiosidade e não como algo sobre o qual deve haver aproximação, que se reconheça alguma forma de comunidade, de sociedade – não sei como você chamaria isso – mas dizer que somos nós. Então eu acho que algumas coisas colocam o indígena como o outro e o outro na posição de objeto de curiosidade.”

De acordo com esta professora de Direito a grande distância existente entre nós e os indígenas é que possibilita a imagem sobre o outro como selvagem. O indígena é percebido por esta professora como objeto que desperta curiosidade, mas não o desejo de aproximação.

Há uma distância observada em relação aos índios, nesta pesquisa, que não se dá somente em termos geográficos, já que se justificaria saber pouco ou nada daquilo que não se vê de uma forma geral. É muito mais fácil se ter acesso a um povo, ou a uma determinada cultura, quando estas realidades fazem parte da vida cotidiana das pessoas. No entanto, a distância, nesta pesquisa, no que diz respeito aos povos indígenas, revelou-se mais que uma distância geográfica; mostrou-se como um desinteresse quase geral entre os entrevistados.

Por sorte, em contrapartida ao descaso há o interesse de grupos, organizações e instituições. Gallois (2008) aponta as inúmeras iniciativas que estão ocorrendo neste país, que têm como objetivo a valorização das culturas indígenas, e reconhece que há uma tentativa de compreensão por parte das universidades, ONGs, organizações e movimentos indígenas, órgãos nacionais e internacionais. No entanto, a autora considera que se trata de uma teia frágil, já que se defronta com dificuldades quanto à complexidade que envolve a preservação do patrimônio imaterial desses povos. A preservação da cultura imaterial não obedece aos mesmos procedimentos de preservação de cultura material, na qual é empregada a prática do tombamento. Para a cultura imaterial, são usadas medidas de salvaguarda¹⁴ definidas pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO, 2003). Essas dificuldades, segundo Gallois (2008), giram em torno de três pontos: indefinição de quais seriam os agentes responsáveis por este inventário; quem escolheria as tradições ou as comunidades; e o que se pretende preservar em cada tradição.

Nas Universidades, no nível acadêmico, são centenas de dissertações, teses, ensaios, livros, artigos que tratam das diversas temáticas indígenas, no que tange ao racismo, preconceito, sexismo, estruturação social, xamanismo, saberes, cosmologias, educação indígena dentre outros. Certamente, a entrada de alunos indígenas nas universidades contribuirá para que se estabeleçam redes de informação e conhecimento sobre as realidades das vidas destes estudantes indígenas.

14 De acordo o artigo 2º da Convenção da Unesco para a salvaguarda do Patrimônio Imaterial, que expõe algumas definições, “salvaguarda” é entendida como medidas que visam assegurar a viabilidade do patrimônio cultural imaterial, incluindo a identificação, documentação, investigação, preservação, proteção, promoção, valorização, transmissão – essencialmente pela educação formal e não formal – e revitalização dos diversos aspectos deste patrimônio (UNESCO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção de políticas de cotas para negros nas universidades brasileiras, de modo particular na Universidade Federal da Bahia, e as questões que ela envolve, a exemplo de racismo, antirracismo, identidades e fronteiras, têm sido temas amplamente debatidos na sociedade e baseia-se no fato da quase ausência de negros(as) nas universidades públicas, particularmente em cursos de maior prestígio social.

A pesquisa realizada teve como objetivos analisar as percepções de professores e estudantes cotistas e não-cotistas dos cursos de Direito, Medicina, Odontologia e Engenharia Elétrica da UFBA sobre racismo de forma geral e na universidade, bem como refletir sobre as características associadas aos grupos negros, índios e brancos, cotistas e não-cotistas. Do mesmo modo, pretendeu-se analisar as percepções sobre as cotas na UFBA e sobre outras políticas antirracistas.

A pesquisa permitiu encontrar-se que o racismo no Brasil é percebido pelos estudantes de forma unânime. Por outro lado, percebeu-se que alguns professores (a minoria) tenderam a relativizar a existência do racismo, que foi percebido pelos entrevistados como algo estrutural, que acontece em todos os níveis, seja pessoal, familiar, local, regional e institucional em diversos graus, manifestando-se sutil e até explicitamente. A presença ou ausência de proporções variadas de negros foram consideradas pelos entrevistados como evidência de que há ou não racismo.

A perspectiva comparativa foi utilizada durante toda a pesquisa. Dentro dessa concepção, a definição do “eu” se fez em relação ao “outro”. O racista é sempre o outro, a outra cidade, os familiares de gerações anteriores. A cidade de Salvador foi percebida pelos entrevistados como menos racista se comparada às cidades do sul da Bahia ou a outras do restante do Nordeste. O Brasil foi considerado, em linhas gerais, menos racista se associado aos Estados Unidos e África do Sul.

A metáfora da máscara como disfarce (GOFFMAN, 2009) foi percebida como algo que ocorreu com os estudantes negros. O disfarce de ter que se apresentar de determinada forma, para mostrar-se pertencente àquele determinado lugar, evitando um duplo constrangimento de ameaçar o outro com a sua presença e se inferiorizar por achar que não pertencia àquele local. As formas de reação ao racismo ou às ofensas racistas, que na maioria das vezes acontecem pela via do silêncio, foram percebidas como formas de estigmatização.

A percepção dos estudantes indígenas entrevistados em relação ao racismo esteve diretamente relacionada ao racismo experimentado pelos povos indígenas e, secundariamente, ao racismo experimentado pelos negros. A mídia foi percebida pelos estudantes indígenas como responsável pela criminalização dos movimentos indígenas e, conseqüentemente, dos líderes indígenas, como tentativa de enfraquecimento do movimento.

A universidade foi percebida pelos entrevistados como um local em que existe um racismo mais contido, mas também se constitui em local em que o racismo manifesta-se através de piadas explícitas sobre os índios, das práticas de medicina que definem o atendimento para rico e para pobre e também da seleção de professores. Os estudantes perceberam que o racismo contra negros na universidade manifesta-se pelas expectativas negativas de colegas e professores em relação a este grupo, gerando surpresa o bom desempenho de pessoas pertencentes a este grupo. Foram relatadas experiências em que estudantes perceberam que a interação entre eles é impedida por causa da cor. Alguns, no entanto, não perceberam racismo na universidade e argumentaram que as pessoas integram-se pela proximidade de gostos e afinidades.

As formas de racismo percebidas pelos estudantes indígenas na universidade ou fora dela foram mais explícitas se comparadas às formas pelas quais o racismo se expressava para as pessoas negras. O material entendido como de referência de determinada disciplina, colocados à disposição dos estudantes, foi percebido como algo que afetava diretamente alunos cuja renda familiar é baixa e estes eram majoritariamente cotistas das escolas públicas estaduais. Outra forma de percepção de racismo expressa pelos professores seria o privilégio de conhecimentos europeus em detrimento do conhecimento de outros povos. O acesso ao conhecimento era visto como algo que possibilitava o combate ao racismo.

As estratégias usadas pelas pessoas que negavam a existência de racismo envolviam usar o conceito de reversão, acusando as políticas antirracistas de racistas. Algumas pessoas percebiam que a inclusão dos negros gerava a exclusão do branco.

Esses achados reforçam que estas são estratégias de desqualificação das políticas públicas que beneficiam membros de grupos desprivilegiados. No caso dos estudantes entrevistados, pensar que o combate ao racismo pressupõe inicialmente torná-lo visível não parece ser uma questão, pois, de forma unânime, percebiam a existência dessa prática social. Por outro lado, isto não se aplica aos professores. Pode-se sugerir uma diferença geracional nesses diferentes posicionamentos.

No que concerne ao eixo das identidades e fronteiras, ficou evidente uma notável diferença na forma pela qual professores e estudantes expressaram suas percepções em

relação aos grupos raciais. Os professores, quando caracterizaram os grupos negro, índio e branco, abordaram principalmente os aspectos fisionômicos, enquanto, na fala dos estudantes, foram identificadas principalmente os aspectos sociais, culturais e, em menor medida, os aspectos físicos. Talvez fosse adequado atribuir essa percepção diferenciada a fatores geracionais, já que estudantes ultrapassaram as fronteiras dos traços fisionômicos para atribuir características diferenciadoras dos grupos raciais.

Na percepção sobre os grupos raciais, cabe ressaltar que houve uma associação direta entre cor e classe baixa, caracterização que se estendeu também os negros de classe média, que, em geral, são confundidos como pessoas pertencentes às classes baixas. Da mesma forma, as pessoas brancas estiveram associadas às classes mais altas. Verificou-se, portanto, uma racialização das classes sociais nos discursos de professores e estudantes da UFBA.

A percepção dos entrevistados (em sua maioria estudantes) quanto às caracterizações referentes aos negros e brancos foram polarizadas. Os negros estiveram associados àqueles que precisam lutar por sua ascensão, já que são pobres, necessitam de autoafirmação, são versáteis, precisam de maior esforço para conseguir coisas, são vítimas de injustiças e batalhadores. As pessoas brancas foram associadas às classes mais altas, vistas como as que têm acesso aos melhores empregos e possuem maior prestígio, maior inserção nos ambientes, melhor traquejo social. Valores capitalistas, atitudes colonizadoras e individualistas foram atribuídos aos brancos.

Há o entendimento da branquitude como norma e a tendência de não dar visibilidade a outros grupos raciais. Dessa forma, percebem que o local ocupado pelas pessoas brancas não parece estar em uma posição de vulnerabilidade.

Observou-se neste estudo que os índios ainda são vistos sob uma perspectiva estereotipada. As associações reproduzem as ideias que costumavam aparecer nos antigos livros didáticos, o que os faz constantemente recriar as imagens feitas sobre si como modo de confrontar estes estereótipos produzidos pelos não-índios e reconstruir a própria identidade aos olhos do outro, com o propósito de combater o racismo e lutar a favor de seu povo. Há um desconhecimento generalizado por parte de estudantes e professores em relação às pessoas que se autodeclararam indígenas.

Há também uma diferença de valores observados pelos índios em relação aos não-índios (brancos e negros) que se expressa numa visão particularizada do mundo entre estes grupos, em que as abordagens de vida diferenciam-se. Enquanto os índios teriam mais ações voltadas para o coletivo, os não-índios estariam voltados para atividades individualistas e estas se refletem na forma como estes grupos concebem a universidade. Para os índios, estar

numa universidade estaria diretamente relacionado a reverter este conhecimento em prol da sua comunidade, enquanto para os não-índios a universidade é vista como um local para a profissionalização, com a finalidade de gerar lucro individual.

Não se constatou nesta pesquisa a ocorrência de uma cisão racial, gerada pelo sentimento de ódio por parte de estudantes brancos e negros, prevista pelos críticos das ações afirmativas. O que ficou evidente foi a existência de grupos de estudantes que se identificam por fatores diferenciados. As identificações foram percebidas no que concerne à visão de mundo, gostos, conhecimento prévio, passado em comum. No entanto recomenda-se o desenvolvimento de mais estudos nesta área, já que não é possível fazer afirmações sem evidências.

Constatou-se neste estudo que havia uma homogeneidade na distribuição dos estudantes, anterior às cotas, em relação à classe e cor. Com a chegada dos cotistas ocorreu uma heterogeneidade no que diz respeito à classe, cor e rendimento.

É importante destacar que há diferença econômica entre os cotistas das escolas públicas estaduais e os cotistas do Colégio Militar. Nesse sentido, os estudantes percebem que é injusto pensar nas cotas sem uma política de permanência que esteja atenta a essas nuances.

Detectou-se uma relação observada pelos estudantes cotistas indígenas e do interior no que diz respeito ao apoio financeiro, conjuntura familiar, trabalho e desempenho acadêmico, que sugere que os alunos cotistas provenientes de famílias de baixa renda têm um tempo de estudo menor do que os que contam com o apoio de suas famílias, já que, muitas vezes, enfrentam jornadas de trabalho que lhes exigem um esforço maior para superar estas diferenças. Os estudantes observaram ainda que há uma diferença comportamental entre os estudantes provenientes do interior e os que provêm da capital. Os do interior procuram ser mais reservados, enquanto os da capital são geralmente mais extrovertidos e expansivos.

Alguns professores sugeriram que os alunos cotistas reagem de forma diferente às oportunidades, tendem a agarrar-se a uma oportunidade como se fosse a única, sugerindo uma relação diferente. Percebem que há diferenças individuais que atravessam as categorias de estudantes cotistas e não-cotistas que não significam necessariamente disparidades entre estes grupos. Admitiram que há pessoas em ambos os grupos que aprendem rápido, assim como há estudantes, também dos dois grupos, que não apresentam um desempenho tão bom.

Os resultados desta pesquisa apontam que não há uma fronteira rígida separando estudantes cotistas de estudantes não-cotistas, mas há elementos que diferenciam os grupos índios, não-índios, cotistas diferenciados (Colégio Militar), cotistas do interior, patricinhas, mauricinhos e alternativos (“estilo São Lázaro”).

As cotas na universidade pública foram percebidas por uma parcela significativa dos entrevistados como uma forma de reconstrução desse espaço de saber, já que têm se tornado bastante diversa no tocante a conhecimento das culturas negra e indígena decorrente do maior número desses grupos de estudantes nessa instituição. Com isto, a universidade foi identificada como um local que se abrirá para as novas epistemologias, tanto a indígena como a negra, se fizer jus ao cenário de diversidade sócio-étnico-racial ao qual se propôs.

Esses achados corroboram as ideias de Lima (2008) e Grosfogel (2007). Para estes autores a implantação de ações afirmativas suscita insurgências epistêmicas incorporando e reconhecendo na área acadêmica os conhecimentos de outros povos, no caso da UFBA negros e indígenas. A universidade é percebida por boa parte dos estudantes e professores como um local que tem a possibilidade de propiciar maior mobilidade social para estudantes advindos das camadas mais baixas, sejam estes brancos ou negros. Esses achados igualmente contribuem e reforçam os estudos de Cordeiro (2007) que trazem as mesmas reflexões sobre a universidade como local que passou de sonho à realidade para muitos jovens, tornando-se um acesso às fontes de conhecimento.

As cotas foram percebidas pelos participantes da pesquisa como políticas universalistas e não-particularistas.

Tendo em vista que o coeficiente no vestibular não garante desempenho, pode-se encontrar cotistas que figuram ente os melhores coeficientes, como não-cotistas que se encontram numa faixa mais baixa de desempenho e vice-versa. Nos semestres finais, esse rendimento tende a se igualar. Esses estudos reforçam os achados de Brandão e Matta (2007), que demonstram que, passado o momento do vestibular, os estudantes cotistas tendem a ocupar posições melhores na tabela de desempenhos.

Um dos grandes desafios percebidos pelos estudantes quanto à política de cotas diz respeito à permanência dos alunos cotistas. O empenho observado em relação aos projetos de permanência depende, em grande parte, do esforço empregado pelo corpo docente para elaborar estratégias junto ao governo local e federal no intuito de implantar na UFBA diversos projetos de permanência, sejam eles no campo do ensino, da pesquisa ou da extensão.

Uma questão importante que emergiu nesta pesquisa, diz respeito ao modo como alunos e professores encaram os projetos de permanência, que parecem se diferenciar quanto ao *status*, já que podem adquirir uma condição inferior a outros projetos, como, por exemplo, os de iniciação científica. Alguns estudantes destacaram que projetos de iniciação científica (PIBIC), e o programa de tutoria PET, que oferecem bolsa, postam-se no topo da hierarquia para alguns estudantes cotistas.

Muitos professores alegaram não participar de projetos de permanência, por não terem sido procurados pelos estudantes interessados. Por outro lado, há um esforço por parte de alguns professores no intuito de fazer com que as cotas funcionem plenamente, não poupando esforços para estar inserindo maior quantidade de alunos em seus projetos e elaborando estratégias conjuntas para minimizar as dificuldades de permanência dos estudantes cotistas na universidade. Há uma percepção, tanto por parte do corpo docente quanto discente, de que os programas de permanência são decisivos para os alunos cotistas das escolas públicas estaduais e constituem-se no grande desafio das políticas de reservas de vagas nas universidades. Estes achados reforçam os estudos de Cordeiro (2007) e Barreto (2007) que refletem sobre a necessidade do aumento de políticas de permanência, já que são fundamentais para garantia do término do curso pelos estudantes cotistas, como também a necessidade de aprofundamento das propostas pedagógicas voltadas para o suporte acadêmico em torno das políticas antirracistas as quais exigem uma dedicação e esforço por parte da comunidade acadêmica.

A ideia do movimento negro como peça chave em conquistas para os negros foi recorrente, contudo apontaram-se ressalvas para seu posicionamento radical. Por outro lado, o movimento indígena não é conhecido pela maioria dos entrevistados. Isso evidencia uma invisibilidade deste grupo, bem como das políticas que o cercam, por parte de alguns alunos e professores dos cursos em que esta pesquisa foi realizada.

Os resultados e tendências observados nesta dissertação apontam para a necessidade de estudos que investiguem as causas da falta de reação das pessoas, de modo geral, diante de demonstrações racistas, tendo em vista que tanto as pessoas que são vítimas de atos de racismo quanto aquelas que presenciaram esses atos tenderam a reagir com o silêncio.

Esta pesquisa apontou para a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre a possibilidade das cotas suscitarem mudanças estruturais no que diz respeito à abertura das universidades brasileiras para novos paradigmas em seus parâmetros curriculares, incorporando outras epistemologias diferentes das eurocêntricas ao conhecimento acadêmico, como a indígena e a negra.

Há necessidade de estudos que investiguem as trajetórias de vida de estudantes cotistas advindos das classes sociais mais baixas após a universidade para avaliar uma possível mobilidade social ao nível individual.

Os resultados deste estudo, no tocante a processos de identificação, apontam a necessidade de pesquisas mais aprofundadas no que concerne às fronteiras identitárias entre os diferentes tipos de cotistas e de não-cotistas e dos elementos constituintes destas fronteiras.

Deste modo, a análise dos dados coletados e a reflexão sobre os resultados obtidos com a pesquisa desenvolvida permitiram concluir-se que o racismo é percebido amplamente pelos estudantes da UFBA e menos pelos professores. Neste sentido, esta pesquisa corrobora os resultados de pesquisas recentes sobre a percepção da existência do racismo no país, um dado importante para seu enfrentamento. Concluiu-se ainda que a reserva de vagas nas universidades não sustenta os argumentos contrários, postos em momento anterior à sua implantação, que enfatizavam a meritocracia, a cisão racial, a diminuição da qualidade nestas instituições e o provável baixo desempenho dos estudantes cotistas. Esta pesquisa concluiu que não está havendo cisão racial entre brancos e negros, já que não há fronteira rígida que separe estudantes cotistas de não-cotistas. Há, contudo, diferenciações que se dão entre índios e não-índios e cotistas diferenciados; entretanto a permanência de estudantes cotistas é colocada como um dos grandes desafios da política de ação afirmativa na UFBA, que exige grande esforço político por parte dos atores acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de et al. **Ações afirmativas na universidade pública: o caso da UFBA**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2005. 36 p.

AZEVEDO, Marta Maria. Diagnóstico da população indígena no Brasil. **Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, Campinas, ano 60, n.4, p. 19-22, out./nov./dez. 2008.

AZEVEDO, Thales de. As elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social & classes sociais e grupos de prestígio. 2. ed. Salvador: Edufba; IEGBA, 1996.

BARRETO, Paula Cristina S. Apoio à permanência de estudantes de escolas públicas e negros em universidades públicas brasileiras: as experiências dos projetos tutoria e Brasil afroatitudo na UFBA. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 145- 162.

BARRETO, Paula Cristina. S. Múltiplas vozes. Racismo e anti-racismo na perspectiva de universitários de São Paulo. Salvador: Edufba, 2008. 194 p.

BARROS, Zelinda. Casais inter-raciais e suas representações acerca de “raças”. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. A história do povo terena. Brasília: MEC, 2000.

BRANDÃO, André; MATTA, Ludmila Gonçalves. Avaliação da política de reserva de vagas na Universidade Estadual do Norte Fluminense: estudo dos alunos que ingressaram em 2003. In: BRANDÃO, André Augusto Brandão. Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. Brasil tem mais de 22 mil cotistas negros em faculdades públicas; eles representam 1,7% do corpo discente das públicas. **Folha on line**, São Paulo, 20 nov. 2009.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS: primeiras análises. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: A primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 87-120.

DURBAN +5. **Declaração de Durban e Plano de Ação**. Durban, África do Sul, 2001.

FERES JÚNIOR, João. Using race and Skin Color in public policies: justice in context. **Forum**, Lasa, v. 39, p. 18-21, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. revista. São Paulo: Global, 2007. 313 p.

FRY, Peter. **A persistência da raça ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 350 p.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Povos indígenas**. Brasília, [200-]. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: 10. ago. 2009.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Por que valorizar patrimônios culturais indígenas. **Revista da Sociedade Brasileira para o progresso da ciência**, Campinas, ano 60, n. 4, p. 34-36, out./nov./dez. 2008.

GARCIA, Antônia dos Santos. **Desigualdades raciais e segregação urbana em antigas capitais**: Salvador, cidade D'Oxum e Rio de Janeiro, cidade de Ogum. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. 544p.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 233 p.

GÓIS, João Bôsko Hora. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p.743-768, set./dez. 2008.

GOMES, Melissa Carvalho. Outros olhares sobre a questão indígena na Amazônia. Cultura e identidade na realidade dos índios na cidade. **Rev. do Depto. de Serviço Social, PUC**, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>> Acesso em: 18 nov. 2009.

GROSGOUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Cienc Cult.**, São Paulo, v. 59, n. 2, jun. 2007. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

GRUNEWALD, Rodigo A. Toré e jurema: emblemas indígenas no nordeste do Brasil. **Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, Campinas, ano 60, n. 4, p. 43, out./nov./dez. 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999. 256 p.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Nacionalidades e novas identidades raciais no Brasil: uma hipótese de trabalho. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; SOUZA, Jesse (Orgs.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: UnB, 2001. p. 387-414.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Ações afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras. In: SANTOS, Renato Emerson dos; E. LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 75-82.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil**. São Paulo: Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Rev. Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 269- 287, 2006a.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Entre o medo de fraudes e o fantasma das raças. In: STEIL, Carlos Alberto (Org.). **Cotas raciais na Universidade: um debate**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2006b. p. 51- 55.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racial inequalities and public policies: Debates in Latin América and beyond. **Forum**, Lasa, v. 39, p. 13-14, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

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

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: 2001. Texto para Discussão, n. 807.

HOOKER, Juliet. Inclusão indígena e exclusão dos afro descendentes na América Latina. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 89-111, 2006.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censos Demográficos**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default_censo_2000.shtm>. Acesso em: 28 set. 2009.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA. **PNAD 2006 - Primeiras Análises** Demografia, educação, trabalho, previdência, desigualdade de renda e pobreza. Brasília, Rio de Janeiro, set. 2007. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf_release/18Pnad_Primeiras_Analises_2006.pdf>. Acesso em: 20 set. 2009.

_____. Diretoria de Estudos Sociais. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição**. Brasília, 2008.

JACCOUD, Luciana. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial. In: THEODOR, Mário et al. (Org.). **As políticas públicas e desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008a. p. 45-64.

LAMONT, Michele; MOLNAR, Virag. The study of boundaries in the social sciences. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, CA, v. 28, p. 167-195, 2002.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Educação superior para indígenas no Brasil. In: BRANDÃO, André Augusto Brandão. **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 253-279.

MARTINS, Sergio da Silva. Ação afirmativa e desigualdade racial no Brasil. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 202-208, 1996.

MARTINS, Tatiana A.U. Diálogo intercultural e direito indígena. **Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, Campinas, ano 60, n. 4, p. 31, out./nov./dez. 2008.

MOTA, Clarice Novaes. Ser indígena no Brasil contemporâneo: novos rumos para um velho dilema. **Revista da Sociedade Brasileira para o progresso da ciência**, Campinas, ano 60, n.4, p. 22, out./nov./dez. 2008.

MOUTINHO, Laura. **Razão, “cor” e desejo: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais “interraciais” no Brasil e na África do Sul**. 2001. 280 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PAIXÃO, Marcelo Jorge de Paula. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. In: GADET, François; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Unicamp, 1990. p. 61-161.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

PETRUCCELLI, José Luís. **A cor denominada: estudos sobre a classificação étnicoracial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

PIERSON, Donald. **Branços e pretos na Bahia: estudo de contato racial**. 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1971. (Primeira edição de 1942).

POUTIGNAT, Philippe. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. 250 p.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil: um estudo comparativo. In: _____. **O negro na universidade**. Salvador: Novos Toques, n. 5, 2002. p. 15-55.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 58-75, 2006.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles. Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 115-135.

SÁEZ, Oscar C. Os 'índios dos índios': a indianidade, a humanidade e os iaminauás. **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 42, n. 252, p. 30, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Plurianual de Alfabetização de Jovens e Adultos 2005-2010**. Salvador, 2005.

SANTANA, Moisés de Melo; TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Um olhar histórico avaliativo sobre o Programa de Ações afirmativas da UFAL. In: BRANDÃO, André Augusto Brandão. **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p 253-279.

SEAD - FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. Maior população negra do país. São Paulo, [200-]. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/idr/download/populacao.pdf>>, acesso em: 25 set. 2009.

SILVA, Cidinha. Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. In: _____. (Org.). **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003. p. 17-38.

SOARES, Sergei. A democracia da cor: a composição da população brasileira de 1890 a 2007. In: THEODOR, Mário et al. (Orgs.). **As políticas públicas e desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008a. p. 97-118.

SOARES, Sergei. A trajetória da desigualdade: a evolução da renda relativa dos negros no Brasil. In: THEODORO, Mário et al. (Orgs.). **As políticas públicas e desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008b. p. 119-130.

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

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na universidade**: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**. Uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; Fundação Ford, 2003. 347 p.

UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Ensino e Pós-Graduação. **Programa de ações afirmativas na Universidade Federal da Bahia**. Salvador, 2004. p. 2-3. Disponível em: <<http://www.prograd.ufba.br>>. Acesso em: 20 nov. 2005.

UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pro-Reitoria de Planejamento e Administração. Setor de Informação e Documentação. **Demanda Social-1998-2005**. Salvador, 2006. Disponível em: <<http://www.ceao.ufba.br/cotas/tab2.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2005a.

UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pro-Reitoria de Planejamento e Administração. Setor de Informação e Documentação. **Análise da demanda social, segundo a cor e Procedência**. UFBA 2001-2005. Salvador, set. 2005. Disponível em: <<http://www.proplad.ufba.br/relatorios-f.html>>. Acesso em: 20 nov. 2005b.

UNESCO. **Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial**. Paris, 2003. Disponível em: <<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/scr>>. Acesso em: 3 nov. 2009.

UNITED NATIONS. **Declaration of the world conference against racism, racial discrimination, xenofobia and related intolerance.** [Durban, África do Sul, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001]. Disponível em: <<http://www.un.org/WCAR/durban.pdf>> Acesso em: 4 maio 2008.

UNIVERSIDADES com ações afirmativas. Rio de Janeiro, [2009]. Disponível em: <<http://www.politicasdacor.net/>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

VARGA, Iteván Van Deursen. “Racialização” das políticas de Saúde? (nota sobre as políticas de saúde para as populações negra e indígena). **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 16, n.12, p.178-181, 2007.

VILLARDI, Raquel. Política de ações afirmativas no ensino superior - notas sobre o caso da UERJ. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 37-45.

WERNECK, Jurema. Iniquidades raciais em saúde e políticas de enfrentamento: as experiências do Canadá, Estados Unidos, África do Sul e Reino Unido. In: BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Saúde da população negra no Brasil: contribuições para a promoção de equidade.** Brasília, 2005. p. 315-386. (Estudos e Pesquisas).

APÊNDICES

APÊNDICE A – PERFIL SOCIOECONÔMICO DE ESTUDANTES ENTREVISTADOS

Para a realização das entrevistas, busquei trabalhar com estudantes de perfis variados no que concerne às categorias dos cotistas e não-cotistas. Deste modo, entrevistei, dentre os cotistas, os que vieram de diferentes escolas públicas: aqueles que vieram da Escola Militar, do CEFET, do Colégio da Polícia Militar e das demais escolas públicas, levando em conta seus diferentes grupos raciais. Dentre os não-cotistas, já que se pressupõe que estes estudantes cursaram a maior parte de seus estudos em escolas privadas, e que estas possuem, de forma geral, aproximadamente o mesmo nível de ensino, procurei entrevistar os estudantes não-cotistas contemplando, da mesma forma que os anteriores, seus diversos grupos raciais.

O programa usado para tabular os dados do perfil socioeconômico dos estudantes entrevistados foi o SPSS. Foram entrevistados 22 estudantes, sendo 6 do curso de Medicina, 7 de Direito, 4 do curso de Engenharia Elétrica e 5 estudantes de Odontologia.

Dos 22 estudantes, 9 eram mulheres e 13 homens. Deste total, a grande maioria era composta de estudantes solteiros, 21 (8 mulheres e 13 homens) e 1 estudante casada. Nenhum dos estudantes entrevistados tem filhos. Geralmente, o período em que o estudante está cursando a universidade, em que, na maioria das vezes, não possui trabalho fixo e renda suficiente para sustentar uma família, e em muitos casos vive com seus pais, opta prioritariamente por não ter filhos, dada a necessidade da dedicação de muitas horas de estudo. A universidade exige praticamente o tempo integral do estudante, para que este possa atender às exigências mínimas que a graduação requer. Todavia, este fato não é regra, pois percalços, desejos e falta de planejamento podem ocorrer nesta trajetória, de forma que os estudantes que possuem filhos procuram adaptar suas realidades paternais ou maternais à sua vida acadêmica.

No que concerne à distribuição de curso por sexo, no curso de Direito foram entrevistados 4 homens e 3 mulheres; em Medicina, foi entrevistado um número igual de homens e mulheres, 3 de cada. No curso de Odontologia, foram entrevistados 3 homens e 2 mulheres, ao passo que no curso de Engenharia Elétrica foram entrevistados 3 homens e 1 mulher.

No quesito idade, os estudantes entrevistados encontravam-se na faixa dos 19 aos 35 anos. Geralmente, no Brasil os jovens completam seu ensino médio na idade de 17-18 anos. Muitos não ingressam no ensino superior na primeira vez que prestam o vestibular devido ao

reduzido número de vagas nas instituições de nível superior deste país e só entram, muitas vezes, na sua segunda, terceira ou quarta tentativas. A estudante mais jovem tem 19 anos e o estudante mais velho, 35. Portanto, é na faixa de 19-24 anos que se concentra a maioria dos jovens entrevistados (15), seguindo-se da faixa dos 25-30 (5) e há um decréscimo na faixa dos 31-35 (2). Notou-se, em alguns casos, que o(a) estudante, após concluir uma graduação em outra instituição, e ter ingressado no mercado de trabalho, voltou a prestar vestibular e entrou novamente para a universidade, a fim de realizar sua segunda graduação. Houve outros casos em que os estudantes entraram tardiamente na universidade por diversos fatores, como, por exemplo, engajamento em movimentos por defesa de seu povo.

Levando-se em consideração a cor dos estudantes entrevistados, 7 estudantes se autodeclararam brancos, 9 se autodeclararam pretos, 3 pardos e 3 indígenas.

Os estudantes desta pesquisa foram identificados por siglas (Apêndice H). Estas se referem a cor, denominação de cotista e não-cotista, bem como, no caso do estudante cotista, a qual dos grupos de cotistas o estudante pertence, levando em conta os diferentes colégios de proveniência. Deste modo, há cotistas do Colégio Militar, do CEFET, do Colégio da Polícia Militar e das demais escolas públicas do ensino médio e fundamental. Nota-se que esta diferenciação das diversas categorias de cotistas foi encontrada nas próprias entrevistas. Houve esta diferenciação de alunos cotistas por parte deles mesmos, dos não-cotistas e dos professores.

No que concerne à cidade de origem, 12 alunos nasceram em Salvador, capital da Bahia, enquanto 8 nasceram em diferentes regiões do interior da Bahia e 2 são provenientes dos estados de Pernambuco (Tacamatu) e Amazonas. A maioria dos estudantes cotistas entrevistados é proveniente do interior do estado, das cidades de Valença, Pau-Brasil, Vitória da conquista, Itaju do Colônia, Santo Antonio de Jesus.

No questionário aplicado, os locais de moradia foram divididos entre centro e periferia. Os bairros do centro citados foram: Pituba, Brotas, Graça, Vitória, Campo Grande, Jardim Armação, Mouraria, Nazaré e Nordeste. Os bairros citados da periferia foram: Plataforma e Estocada. A maioria dos alunos, isto é, 19, são habitantes do centro da cidade. O centro, neste caso, não engloba só o centro comercial da cidade, mas os bairros em torno dos campi e suas vizinhanças. Somente 3 alunos responderam ser residentes da periferia. Quando lhes foi perguntado *Qual é o seu bairro de moradia*, pôde-se constatar que os alunos residem, em sua maioria, na Pituba (5) em Brotas (2), Graça (2), Vitória (2), Campo Grande (1), Garcia (1), jardim Armação (1), Mouraria (1), Nazaré (1), Nordeste (1); não informou bairro, mas marcou periferia (1); não informou bairro mas marcou centro (2); Plataforma (1), Estocada (1).

Já é conhecido que a escolaridade dos pais, geralmente, reflete na escolaridade dos filhos. Nesta pesquisa, foram encontrados pais cujo grau de *escolaridade* era superior completo, alguns com pós-graduação, assim como pais sem escolaridade.

Aplicando as siglas referentes aos grupos raciais e cruzando-as com a renda total familiar, foi encontrado que, dos alunos entrevistados, a renda total familiar mais baixa foi do aluno cotista quilombola (de 1-2 salários mínimos), seguido da renda dos alunos indígenas (de 3 a 5 salários mínimos). A maior frequência, que corresponde de 11 a 20 salários mínimos, foi atingida por alunos brancos não-cotistas. A renda maior atingida, o que significa mais que 20 salários mínimos, foi atingida por uma família de um aluno branco não-cotista e por um aluno cotista do Colégio Militar. A renda familiar maior encontrada foi detectada nos alunos do curso de Direito.

Cruzando dados dos cursos e da renda familiar total, notou-se que a maioria dos alunos, de todos os cursos escolhidos para a pesquisa, está situada, entre as faixas de 6-10 salários mínimos (6 alunos) e, de 11-20 salários mínimos (7 alunos).

No que diz respeito à participação do estudante entrevistado na renda familiar, 19 recebem ajuda financeira da família e, dentre esses, 16 não trabalham. Desses três que trabalham, dois são cotistas. Três alunos trabalham e contribuem parcialmente para o sustento da família. Esses três alunos que contribuem financeiramente com suas famílias são alunos cotistas.

No quesito *Situação de moradia para estudar*, 15 moram com sua própria família, 4 em imóvel alugado e 3 em moradia estudantil. Todos os alunos que não moram com as suas famílias são estudantes cotistas. Os alunos indígenas moram em imóvel alugado. É pertinente notar que durante as entrevistas um(a) aluno(a) indígena afirmou receber bolsa da FUNAI. Talvez daí os recursos para morar de aluguel, já que a renda de suas famílias não seria suficiente para cobrir os custos de seus estudos. Não há informação de que a FUNAI conceda recursos a todos os alunos indígenas que ingressam na universidade, ou de que os outros dois alunos indígenas entrevistados também sejam contemplados pelo mesmo tipo de bolsa.

No que diz respeito à forma como o aluno vai à universidade, isto é, a pé, de transporte próprio e/ou coletivo, foi verificado que nenhum aluno autodeclarado branco vai à universidade a pé. Do total, 6 alunos vão a pé; desses, 3 são negros cotistas. Todos os alunos indígenas vão a pé para a universidade. Por outro lado, há um número considerável de alunos que vão a pé para a universidade ou utilizam o transporte coletivo.

As respostas à pergunta *Você faz refeição na universidade?* foram as seguintes: dos 22 alunos entrevistados, 14 fazem suas refeições na universidade, 7 não comem na universidade

e um aluno não respondeu. Desses 7 alunos que não fazem refeição na universidade, 6 são cotistas.

Dos alunos que responderam sim a última pergunta, 8 fazem suas refeições na cantina, 3 alunos utilizam o restaurante universitário, 2 levam suas marmitas e 1 reveza suas refeições na cantina e restaurante universitário. É importante salientar que a UFBA só possui um restaurante universitário, que funciona em uma das residências estudantis situada no bairro da Vitória. Com a realidade da UFBA, retalhada durante a ditadura, isto é, composta de unidades que foram desmembradas para não proporcionar aglutinações e motins, e que por isso foram distanciadas uma das outras, os alunos terão que equalizar seus tempos de aula, caminhada ou transporte se quiserem fazer suas refeições no restaurante universitário. Assim, a depender de onde este aluno estiver, na Escola Politécnica (bairro da Federação), Escola de Medicina (Vale do Canela), Faculdade de Direito (Graça), ou na Faculdade de Odontologia (Canela), terá que considerar seu tempo de deslocamento dessas unidades até o bairro da Vitória, para poder dar conta de suas atribuições como estudante.

As respostas à pergunta *Você já fez algum curso de língua estrangeira?* foram as seguintes: dos 22 alunos, 17 já fizeram curso de língua estrangeira, sendo 13 em curso pago, 2 realizaram cursos gratuitos, 1 não informou e 1 realizou curso pago e gratuito. Dos 5 alunos que responderam não a esta pergunta, todos são cotistas, sendo 3 indígenas e 2 negros. São também cotistas do Colégio Militar os alunos que já fizeram cursos completos de 3 línguas estrangeiras.

A primeira língua escolhida pelos estudantes que realizaram o curso foi a língua inglesa, seguida da língua espanhola. Alguns alunos, ao afirmarem que fizeram curso de línguas pago, chamaram a atenção para o fato de que nem sempre tiveram que pagar o valor total, pois recebiam bolsas parciais de 50%-75%.

No que concerne ao acesso a computador, isto é, no que diz respeito à inclusão digital que se traduz na democratização da tecnologia digital por meio do acesso à internet e conhecimento da utilização de suas ferramentas, bem como as ferramentas e linguagens do computador, dos 22 alunos, 17 possuem acesso com internet própria. O restante utiliza a internet da universidade ou de uma *lanhouse*. Portanto, todos os alunos possuem, de formas diversificadas, acesso à internet. Tendo em vista que na UFBA, na maioria das unidades, há laboratórios de informática, assim como na biblioteca situada no Campus de Ondina, infere-se que a todo e qualquer aluno da UFBA é oferecido acesso à internet.

Na pergunta *Quantas pessoas fazem parte do seu núcleo familiar?* 12 alunos responderam; de 3 a 4 pessoas, seguidas de 7 alunos que responderam de 5 a 7 pessoas.

Apenas 2 alunos responderam que seu núcleo familiar é composto de mais de 7 pessoas e um só aluno respondeu que seu núcleo familiar é composto de apenas duas pessoas.

Quando perguntado aos alunos *Quais turnos eles frequentam a universidade*, 16 responderam que vão à universidade pelo menos por dois turnos. Desses 16, 6 alunos estão na universidade durante 3 turnos e 6 estão na universidade somente no turno matutino. Este fato permite inferir-se que é pesada a carga de estudos para os cursos selecionados. Ressalta-se que foi recorrente, durante as entrevistas, a referência ao número de vezes que citaram as suas pesadas cargas horárias. Este fato foi mais gritante nos cursos de Medicina e Odontologia, cursos de grande demanda, em que alunos tentam equilibrar suas horas de estudo, prática e realização de trabalhos, restando tempo ínfimo ou nulo para algo que não esteja diretamente ligado às suas obrigações acadêmicas. Para os alunos cujas famílias residem em outra cidade ou outro estado, esta realidade ainda é mais adversa, já que não contam com o apoio emocional e logístico que uma família, geralmente, oferece.

APÊNDICE B – PERFIS INDIVIDUAIS

Direito

Maia

20 anos de idade, branca, não-cotista, nascida em Salvador, residente no Campo Grande. Realizou todos os seus estudos em escola particular. Possui renda total familiar acima de 20 salários mínimos. Seu núcleo familiar é composto de 5-7 pessoas. Faz estágio e recebe ajuda financeira da família. Concluiu o ensino médio em 2005. Frequentou curso pré-vestibular. A escolaridade do pai é superior completo e da mãe, o ensino médio completo. Vive com a própria família e faz suas refeições em casa. Vai à universidade conduzindo o seu próprio veículo. Frequenta a universidade no turno matutino. Possui internet em casa. Fez três cursos de língua estrangeira: inglês, francês e italiano.

Rana

20 anos de idade, branca, cotista do Colégio Militar, nascida em Manaus, residente na Pituba. Realizou todos os seus estudos em escola pública, no Colégio Militar, e frequentou curso pré-vestibular. A renda total de sua família é acima de 20 salários mínimos. Seu núcleo familiar é composto de 5-7 pessoas. Não trabalha e recebe ajuda da família. Concluiu o ensino médio em 2005. A escolaridade dos pais é nível superior completo. Vive com a própria família. Vai à universidade conduzindo seu próprio veículo. Frequenta a universidade nos turnos matutino e vespertino (para atividade de extensão). Não faz refeições na universidade. Já fez curso de três línguas estrangeiras: inglês, espanhol e alemão. Possui computador com internet em casa.

Teseu

22 anos de idade, preto, cotista da Escola da Polícia Militar, nascido em Salvador, residente do centro. A renda total de sua família é de 3-5 salários mínimos. Seu núcleo familiar é composto de 3-4 pessoas. Trabalha e recebe ajuda da família. Fez o ensino fundamental (1ª -7ª série em escola particular) e 8ª e ensino médio em escola pública Escola da Polícia Militar. Frequentou pré-vestibular. A escolaridade do seu pai é o superior completo e de sua mãe, o ensino médio completo. Vive com a própria família. Vai à universidade a pé. Frequenta a

universidade nos turnos matutino e vespertino (é monitor de um projeto à tarde). Não faz refeições na universidade. Nunca fez curso de língua estrangeira e tem acesso a computador somente na universidade.

Dardo

35 anos de idade, preto, cotista, nascido em Salvador, residente da periferia, Plataforma. Seu núcleo familiar é composto de 5-7 pessoas. A renda total mensal da família é de 11-20 salários mínimos. Trabalha e contribui parcialmente para o sustento da família. Estudou em escola pública durante todo o ensino fundamental e médio, terminou o ensino médio de 2000-2004. Não frequentou curso pré-vestibular. A escolaridade dos pais é o ensino fundamental incompleto. Vive com sua própria família. Vai à universidade com transporte próprio. Frequenta a universidade no turno matutino. Não realiza as refeições na universidade. Fez curso de inglês. Tem internet na própria casa.

Pedro

20 anos de idade, pardo, cotista do Colégio Militar, nascido em Salvador, residente da Pituba. Seu núcleo familiar é composto de 3-4 pessoas. A renda total familiar é de 11-20 salários mínimos. Não trabalha e recebe ajuda financeira da família. Estudou da 3ª série do ensino fundamental até o ensino médio em escola pública, Colégio Militar. Concluiu o ensino médio em 2005. Seu pai possui ensino superior incompleto e sua mãe possui ensino superior completo. Vive com a própria família. Vai à universidade conduzindo seu próprio veículo. Frequenta a universidade no turno matutino e faz refeições na cantina da universidade. Fez três cursos de língua estrangeira. Possui computador e internet em seu domicílio.

Marina

29 anos, casada, indígena, cotista, nascida em Itaju da Colônia, Bahia. Residente no bairro da Graça. Possui núcleo familiar composto de duas pessoas (ela e o marido). Não informou a renda total da sua família. Não trabalha, mas recebe ajuda financeira da família. Recebe bolsa de estudos da FUNAI. Estudou em escola pública durante toda a vida. Concluiu o ensino médio antes de 2000. Não frequentou curso pré-vestibular. Seu pai não tem escolaridade e sua mãe possui o ensino fundamental incompleto. Mora em imóvel alugado. Vai à universidade a pé. Frequenta a universidade no turno matutino. Não faz as refeições na universidade. Nunca fez curso de língua estrangeira. Possui computador com internet em seu domicílio.

Kauã

26 anos, moreno, indígena, cotista, nascido em Pau-Brasil, Bahia. Residente da periferia, não informou o bairro. Seu núcleo familiar é composto por mais de 7 pessoas. A renda total de sua família é de 3-5 salários-mínimos. Não trabalha e recebe ajuda financeira da família. Estudou em escola pública durante toda a sua vida e conclui o ensino médio de 200-2004. Não frequentou pré-vestibular. Seu pai não tem escolaridade e sua mãe possui o ensino médio incompleto. Reside em imóvel alugado. Vai para a universidade à pé. Frequenta a universidade no turno matutino e faz suas refeições no restaurante universitário. Nunca fez curso de língua estrangeira e possui internet própria em seu domicílio.

Medicina**Marcela**

19 anos, branca, não-cotista, nascida em Salvador. Residente de Brotas. Possui um núcleo familiar composto de 3-4 pessoas. A renda total de sua família é de 11-20 salários mínimos. Não trabalha e recebe ajuda financeira. Nunca estudou em escola pública, concluiu o ensino médio em 2006 e não frequentou pré-vestibular. A escolaridade do seu pai é mestrado/doutorado e a da sua mãe é o ensino superior completo. Vive com a própria família. Vai à universidade de transporte coletivo e transporte próprio. Frequenta a universidade nos turnos matutino e vespertino. Faz suas refeições na cantina da universidade. Já fez curso de inglês. Possui computador com acesso a internet em seu domicílio.

Rita

29 anos, preta, não-cotista, nascida em Salvador e residente na Pituba. Possui um núcleo familiar composto de 5-7 pessoas. A renda total de sua família é de 11-20 salários mínimos. Trabalha e recebe ajuda da família. Nunca estudou em escola pública. Concluiu o ensino médio em 2000. Fez pré-vestibular. Seus pais possuem ensino superior completo. Vive com a própria família e vai à universidade com transporte próprio. Frequenta a universidade nos turnos matutino e vespertino. Faz as refeições na cantina da universidade. Já fez curso de língua estrangeira, mas não informou a língua. Tem computador com acesso à internet em seu domicílio.

Vitório

23 anos, preto, cotista, nascido em Valença, Bahia. Residente da Vitória (residência universitária). Possui núcleo familiar composto de 3-4 pessoas. A renda total da sua família é de 6-10 salários mínimos. Não trabalha e recebe ajuda financeira de sua família. Estudou em escola pública da 5ª série ao ensino médio. Concluiu o ensino médio em 2000-2004. Frequentou curso pré-vestibular. A escolaridade do pai é o ensino médio completo e a escolaridade da mãe é o ensino superior incompleto. Reside em moradia estudantil. Vai à pé para a universidade. Frequenta a universidade nos turnos matutino e vespertino. Faz as refeições tanto na cantina da universidade, quanto no restaurante universitário. Já fez curso de inglês no qual obteve bolsa de 50% para o pagamento. Tem computador e acesso à internet na residência.

Lúcia

22 anos, preta, não-cotista nascida em Salvador, residente do Garcia. Possui núcleo familiar composto de 3-4 pessoas. A renda total familiar é de 6-10 salários mínimos. Não trabalha e recebe ajuda da família. Nunca estudou em escola pública. Concluiu o ensino médio de 2000-2004. Frequentou curso pré-vestibular. A escolaridade do seu pai é a especialização e da sua mãe é o mestrado/doutorado. Vive com a própria família. Vai à universidade de transporte coletivo. Frequenta a universidade nos 3 turnos. Faz refeições na cantina da universidade. Fez curso de 2 línguas estrangeiras, o inglês e o francês. Tem acesso a computador com internet na própria casa.

Daniel

20 anos, negro, quilombola, cotista, nascido em Livramento de Nossa Senhora. Residente do bairro de Estocada. Seu núcleo familiar é composto de 3-4 pessoas e a renda total mensal da família é de 1-2 salários mínimos. Não trabalha e recebe ajuda da família. Sempre estudou em escola pública e concluiu o ensino médio em 2005. Fez curso pré-vestibular pago e gratuito. A escolaridade de seu pai é o ensino fundamental incompleto e a escolaridade da mãe é do ensino médio completo. Vive em moradia estudantil e vai a pé para a universidade. Frequenta a universidade nos turnos matutino e vespertino. Não faz as refeições na universidade. Já fez curso de espanhol e tem acesso à internet em seu próprio domicílio.

André

29 anos, pardo, indígena, cotista, nascido em Tacamatu (PE) e residente do bairro da Mouraria. Possui núcleo familiar composto de mais de sete pessoas. A renda total da família é de 3-5 salários mínimos. Não trabalha e recebe ajuda financeira da família. Estudou durante toda sua vida em escola pública. Concluiu o ensino médio antes de 2000. Não frequentou pré-vestibular. O pai não tem escolaridade e a mãe completou o ensino médio. Vive em imóvel alugado. Vai à pé para a universidade. Frequenta a universidade nos turnos matutino e vespertino. Faz suas refeições no restaurante universitário. Nunca fez curso de línguas e tem acesso a computador com internet, na *lanhouse*.

Odontologia**Bel**

22 anos, pardo, não-cotista, nascido em Salvador e residente na Pituba. Seu núcleo familiar é composto de 3-4 pessoas e a renda total familiar é de 11-20 salários mínimos. Não trabalha e recebe ajuda da família. Nunca estudou em escola pública e concluiu o ensino médio em 2004. Frequentou pré-vestibular. A escolaridade da sua mãe é superior completo e a escolaridade do pai é ensino médio completo. Vive com a própria família e vai para a universidade de transporte próprio. Frequenta a universidade nos turnos matutino e vespertino e não faz as refeições na universidade. Fez curso de inglês e tem acesso a computador com internet em seu próprio domicílio.

Francisco

20 anos, branco, não-cotista, nascido em Santo Antonio de Jesus (BA). Residente do bairro de Brotas. Seu núcleo familiar é composto por 3-4 pessoas. A renda total familiar é de 11-20 salários mínimos. Não trabalha e recebe ajuda financeira da família. Nunca estudou em escola pública e concluiu o ensino médio no ano de 2006. Frequentou pré-vestibular. A escolaridade do pai é o Ensino Médio incompleto e da mãe é o ensino médio completo. Vive com o irmão. Vai para a universidade de transporte coletivo, frequenta a universidade nos três turnos. Faz refeições na cantina. Realizou curso de inglês e tem acesso a computador com internet no próprio domicílio.

Zeca

22 anos de idade, branco, cotista, nascido em Valença (BA), residente do bairro de Nazaré. Possui núcleo familiar de 5-7 pessoas. A renda total de sua família é de 6-10 salários mínimos.

Não trabalha e recebe ajuda da família. Estudou na escola pública somente no ensino médio. Concluiu o ensino médio em 2005. Não frequentou curso pré-vestibular. A escolaridade do pai é o ensino médio completo e da mãe o ensino fundamental completo. Vive em imóvel alugado. Vai para a universidade de transporte coletivo. Frequenta a universidade nos turnos matutino e vespertino. Já fez curso de inglês e tem acesso à internet em sua própria casa.

Gabriel

24 anos, negro, cotista, nascido na cidade de Salvador e residente no bairro do Nordeste. Possui um núcleo familiar de 3-4 pessoas. A renda total da sua família é de 3-5 salários mínimos. Não trabalha e recebe ajuda financeira da família. Estudou em escola pública da 5ª série ao ensino médio, concluindo no ano de 200-2004. Frequentou pré-vestibular. A escolaridade do seu pai é o ensino médio incompleto e a da sua mãe, o ensino médio completo. Vive com a própria família e vai à universidade de transporte coletivo. Frequenta universidade nos três turnos e não faz as refeições na universidade. Nunca fez curso de língua estrangeira. Tem acesso à internet em seu próprio domicílio.

Lara

20 anos, pardo, não-cotista nascido na cidade de Salvador e residente no bairro de jardim Armação. Seu núcleo familiar é composto de 3-4 pessoas e a renda total familiar é de 6-10 salários mínimos. Não trabalha e recebe ajuda financeira da família. Sempre estudou em escola particular, terminou o ensino médio em 2005. Não frequentou curso pré-vestibular. A escolaridade dos pais é o mestrado/doutorado. Vive com a própria família e vai para a universidade em transporte próprio. Frequenta a universidade nos três turnos. Fez curso de inglês e tem acesso a computador no próprio domicílio.

Engenharia Elétrica

Paulo

32 anos, branco, não-cotista, nascido em Vitória da Conquista (BA), residente da Pituba. Seu núcleo familiar é composto por 5-7 pessoas. A renda total familiar é de 6-10 salários mínimos. Não trabalha e recebe ajuda financeira da família. Sempre estudou em colégio particular. Concluiu o ensino médio antes de 2000. Frequentou curso pré-vestibular. A escolaridade do pai é o ensino superior completo e a escolaridade da mãe é o ensino médio incompleto. Vive com a própria família. Vai para a universidade de transporte coletivo. Frequenta a

universidade nos turnos matutino e vespertino. Faz as refeições na cantina universitária. Fez cursos de inglês e francês. Tem acesso a computador com internet no próprio domicílio.

Analu

25 anos, preta, cotista, nascida em Salvador e residente do centro (não informou o bairro). Tem um núcleo familiar composto de 3-4 pessoas. Sua família possui renda total de 6-10 salários mínimos. Trabalha e contribui parcialmente para o sustento da família. Realizou todos os seus estudos em escola pública e concluiu seu ensino médio em 2000-2004. Frequentou curso pré-vestibular. A escolaridade do pai é o ensino fundamental completo e o da mãe, o ensino médio completo. Vive com a própria família. Vai para a universidade de transporte coletivo e de transporte próprio. Frequenta a universidade nos turnos matutino e vespertino. Já fez curso gratuito de língua estrangeira (não disse qual) e tem acesso a computador com internet em seu próprio domicílio.

Getúlio

21 anos, branco, não-cotista nascido em Salvador (BA) e residente da Graça. Seu núcleo familiar é composto de 5-7 pessoas e sua renda mensal é de 11-20 salários mínimos. Não trabalha e recebe ajuda da família. Realizou todos os seus estudos em escola particular. Concluiu o ensino médio no ano de 2005. Não frequentou o pré-vestibular. A escolaridade dos pais é o superior completo. Vive com a própria família. Vai para a universidade de transporte próprio. Frequenta a universidade nos três turnos e faz refeições na cantina. Já fez curso de inglês e espanhol. Tem acesso a computador com internet no próprio domicílio.

Fabício

22 anos, negro, cotista nascido em Itabuna (BA) e residente na Vitória (residência universitária). Possui núcleo familiar composto de 3-4 pessoas. A renda total mensal familiar é de 1-2 salários mínimos. Trabalha e contribui parcialmente para o sustento da família. Sempre estudou em escola pública e concluiu o ensino médio em 2005. Não frequentou curso pré-vestibular. A escolaridade dos pais é o ensino fundamental incompleto. Vive em moradia estudantil e vai para a universidade de transporte coletivo. Frequenta a universidade no turno matutino e realiza suas refeições no restaurante universitário. Já fez curso de francês e inglês gratuitos. Tem acesso a computador com internet na universidade.

APÊNDICE C - TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

A pesquisa foi realizada com 15 professores: 4 de direito, 4 de Medicina, 4 de Odontologia e 3 de Engenharia Elétrica. Diferente dos alunos, não houve nesta pesquisa um questionário para traçar o perfil sócio-cultural do(a) professor(a). Ao invés disso, foi-lhes pedido para falar de suas trajetórias até se tornarem professores da UFBA. Esta pergunta inicial teve dois objetivos: primeiramente, saber de que modo se deu sua inserção na docência da UFBA; o segundo objetivo foi estratégico, uma forma de tentar, de maneira suave, inseri-los nos temas da pesquisa.

Os professores possuíam idades bastante diferenciadas. De uma forma geral, pode-se inferir, através de seus relatos que estavam na faixa de 36 aos 65 anos de idade.

A primeira pergunta dirigida aos professores na entrevista tratou de suas trajetórias até a entrada na UFBA. Poucos não entenderam a pergunta e quiseram que eu explicitasse um pouco mais para saberem a trajetórias que eu estava referindo. Disse-lhes tratar de suas trajetórias educacionais ou, se preferissem, de suas trajetórias acadêmicas. De uma maneira geral, notava-se o contentamento, por parte dos professores, ao ter que re-visitarem o passado recente, ou não, e compartilhá-lo. Apreciavam rever o modo pelo qual suas trajetórias acadêmicas tinham sido construídas. Às vezes, os professores remetiam-se a seus locais de origem, que nem sempre foi Salvador e, portanto, acionavam sua memória para reconstruir rapidamente suas histórias de vida de crianças nascidas e criadas no interior e que migraram para a capital, para dar prosseguimento a seus estudos.

Foi interessante notar, durante suas entrevistas, que a grande maioria dos professores tinha realizado sua graduação na Universidade Federal da Bahia. Ao reportarem a suas histórias, faziam-me perceber o quão coerentes tinham sido suas trajetórias de filhos-da-casa. Só houve três casos que fugiram ao padrão: um dos professores tinha feito sua graduação na USP; outro tinha feito concomitantemente sua graduação na UFBA e na Universidade Católica, vindo a se graduar na segunda; e um professor graduou-se na Escola Baiana, porém realizou sua fase final na UFBA.

Alguns professores relataram que desde muito cedo tinham nítida a sua vocação para a docência. Desta forma, não tardaram muito a emendar sua graduação já traçada com experiências com monitorias e estágios, ao mestrado e subseqüente doutorado, não levando

muito tempo para se inscreverem em concursos da UFBA e serem aprovados. Outros admitiram que a docência nunca estivesse em seus planos, nunca se imaginaram como professores. No entanto, por convite para substituir um professor da casa, muito antigo que na época apresentava sérios problemas de saúde ou para substituir outro que estava acidentado, e não intencionalmente ingressaram na carreira acadêmica e a cumprem, reconhecendo, contudo, não ser sua grande paixão. Em contrapartida, há aqueles que afirmam com veemência que a docência é verdadeiramente uma paixão.

Esse quadro com diferentes graus de envolvimento e aptidões se dá em qualquer esfera da vida humana devido a fatores diversificados que marcam a trajetória de vida de cada indivíduo. Não cabe, neste momento, uma análise mais profunda destes perfis ou destes discursos, já que mais tarde, no desenvolvimento deste trabalho, estes serão reconstruídos para fundamentar as percepções que fazem parte da base desta pesquisa.

A grande maioria realizou estudos de mestrado. Um(a) ou outro(a) professor(a) entrou na instituição sem ter necessariamente feito mestrado.

Dentre os que fizeram mestrado, boa parte continuou os estudos na mesma instituição da sua graduação, a UFBA. Os outros migraram para as instituições do sul e sudeste para obter seu grau de mestre. Deste modo, realizaram seus estudos na USP, UNICAMP e UFSC. Poucos dos professores que fizeram mestrado não prosseguiram seus estudos de doutoramento, mas a maioria o fez. Foi verificado que, para realizar seus estudos de doutorado, os professores preferiram outras instituições. Suas escolhas ainda se deram nas instituições do eixo sul-sudeste, incluindo também a PUC, porém ampliada para universidades fora do país, instituições nos Estados Unidos e Canadá.

Poucos desses professores tiveram um histórico de atuação na rede privada de ensino. Verificou-se que, quando atuaram na rede superior de ensino privado, lecionaram na Universidade Católica, Faculdade Jorge Amado e Unifacs. É pertinente notar que geralmente lecionavam em duas ou mais instituições quando trabalharam no ensino privado. Alguns professores tiveram atuações que se deram fora da academia; outros exerceram suas profissões em locais privados como clínicas e escritórios, outros em órgãos públicos, nas secretarias, saúde pública, procuradorias e até na carreira militar.

Muitos fizeram referências a seus professores tutores, ou mestres, como foram chamados nas entrevistas, responsáveis por orientá-los profissionalmente, por abrirem portas, dar acesso às suas bibliotecas privadas, privilégio concedido a poucos, ou até por lhes ajudarem a se encontrar dentro do curso, perceber suas áreas de interesse e oferecer-lhes uma orientação. É notável perceber que estes mesmos professores, que foram orientados em sua

época de estudantes, transmitem essa mesma disposição que receberam para orientar seus alunos.

Outros falaram de seus dramas pessoais de ser aprovado em concursos com uma só vaga e de suas determinadas tentativas de se submeter a um segundo concurso público e serem aprovados. Temos também relatos de alguns que foram aprovados, começaram a exercer a carreira docente e só receberam salário um ano depois; Há ainda aqueles que falaram da época em que nem concurso havia e, portanto, foram convidados para fazer parte do corpo docente por professores da casa, que reconheciam seu talento e mérito.

Alguns professores vieram de realidades mais difíceis, cujas famílias eram bastante simples e cujos pais tinham um baixo nível de escolaridade, contudo incentivaram seus filhos nos estudos. Estes possuem um histórico de aprendizagem no ensino público. Orgulhavam-se de nunca terem sido alunos de escola particular, pois houve época em que a escola pública era referência de educação. Muitos alunos que entraram na universidade nos finais dos anos 1960 e início dos anos 1970 eram provenientes de escola pública. Finalizavam *o ginásio e segundo grau* e entravam direto na universidade. Os alunos de escola privada, estes sim, precisavam recorrer aos cursos pré-vestibulares se quisessem ser aprovados no vestibular.

Há trajetórias em que os professores foram incentivados por seus pais e avós, também da mesma profissão, a ingressarem em suas carreiras. Estes tiveram a graduação com maiores privilégios. Um exemplo é ter cursado o último ano da graduação em universidade no exterior, fato que, para a época, só se dava nas famílias mais abastadas.

No momento, alguns professores entrevistados possuem jornada de trabalho de 40 h e outros são de dedicação exclusiva. Alguns exercem cargos de chefes de departamento, chefes de colegiado, vice-diretores. Há os que lecionam em outras universidades, os que possuem escritórios e clínicas. Alguns ainda não se dedicam à pesquisa e outros não realizam atividades de extensão.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS DOS ALUNOS

Identidades/Fronteiras

- 1) Quando você se inscreveu no vestibular, que opção você colocou quanto a sua cor?
- 2) Fale-me da sua constituição familiar (local de nascimento, profissão, escolaridade, cor/miscigenação).
- 3) Que características que você associa a “ser branco”?
- 4) Que características você associa a “ser negro”?
- 5) Que características você associa a “ser pardo”?
- 6) Que características você associa a “ser índio”?
- 7) Você nota características peculiares que diferenciem o aluno cotista de um não-cotista? Quais são?
- 8) Quais são os tipos de pessoas que você convive, ou que você gosta de conviver? Como elas pensam o que fazem, do que gostam?
- 9) Como se dá a socialização entre seus colegas na universidade?
- 10) Houve alguma modificação do ambiente estudantil do 2º grau para a universidade em relação à composição das turmas? Se sim, quais modificações foram essas? (se a resposta for afirmativa).
- 11) Como você se sentiu inicialmente? Isso mudou com o passar do tempo?

Percepções do Racismo (geral-específico)

- 1) Em sua opinião, há racismo no Brasil?
- 2) Você poderia relatar algumas situações de racismo, de uma forma geral?
- 3) Você já foi vítima de alguma situação racista? Você poderia relatar?
- 4) Em sua opinião, há racismo na universidade?
- 5) Se sim, como se dá este racismo?
- 6) Se não, por quê?
- 7) E neste curso, você acha que há racismo? Se sim, de que forma se dá?
- 8) Você já presenciou alguma situação racista nesta universidade? Se sim, poderia contar como se deu? Qual foi sua reação? Como reagiram as pessoas que estavam em volta?
- 9) Como você reagiria se fosse vítima de uma situação racista?

Percepções do Antirracismo

1. Fale-me sobre a sua opinião em relação às cotas nesta universidade.
2. Você sabe como funciona o sistema de cotas na UFBA?
3. Ainda se fala sobre as cotas? O que, por exemplo?

4. Você participa ou já participou de projetos de ação afirmativa dentro desta universidade? Se sim, qual ou quais? Se não (ir para pergunta 7).
5. Fale-me como foi sua experiência neste projeto e de que forma este contribuiu par sua vida
6. Você gostaria de fazer parte de um desses projetos? Por quê?
7. Qual a sua opinião em relação às cotas para estudantes de escolas públicas?
8. Qual a sua opinião em relação às cotas para estudantes negros?
9. Qual a sua opinião em relação às cotas para estudantes indígenas?
10. Como é tratado o estudante cotista pelos professores?
11. Como é tratado o estudante não-cotista pelos professores?
12. Como é tratado o estudante cotista pelos estudantes não-cotistas?
13. Como é tratado o estudante cotista por outro estudante cotista?
14. Como é tratado um estudante não-cotista por um estudante cotista?
15. Que soluções você aponta para resolver o problema do racismo (âmbito do indivíduo, estado, nação)?
16. Você forma grupos de estudos com estudantes não-cotistas/cotistas?
17. Você compartilha atividades sociais e/ou culturais com estudantes cotistas e não-cotistas?
18. Qual a sua opinião sobre os projetos de permanência para estudantes cotistas na UFBA?
19. Qual a sua opinião em relação ao movimento negro?
20. Qual a sua opinião em relação ao movimento indígena?
21. Fale-me sobre sua opinião em relação às iniciativas de valorização culturais na área de cultura negra.
22. Fale-me sobre a sua opinião e relação às iniciativas culturais na área da cultura indígena (âmbitos local, estadual, nacional, internacional).
23. Você sabe de outras medidas em relação às culturas negra e indígena? (âmbitos local, estadual, nacional e internacional).

PS.: As perguntas sublinhadas foram feitas somente aos estudantes cotistas.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES

Identities/Fronteiras

- 1) Qual a sua cor?
- 2) Fale-me da sua constituição familiar no que diz respeito à cor.
- 3) Que características que você associa a “ser branco”?
- 4) Que características você associa a “ser negro”?
- 5) Que características você associa a “ser pardo”?
- 6) Que características você associa a “ser índio”?
- 7) Com a implantação do programa de cotas nesta universidade, você notou alguma modificação na composição das turmas, isto é, na característica destas?
- 8) Você sabe como identificar o estudante cotista?
- 9) (Se respondeu sim a pergunta anterior) Como você se sentiu em relação a essas mudanças inicialmente? Como o passar do tempo você continuou a se sentir da mesma forma?
- 10) Você nota características peculiares que diferenciem o aluno cotista de um não-cotista? Quais são?
- 11) Você acha que há diferença no tratamento do professor do estudante cotista para o não-cotista? E em relação aos seus colegas?

Percepções do Racismo (geral-específico)

- 1) Em sua opinião, há racismo no Brasil?
- 2) Você poderia relatar algumas situações de racismo, de uma forma geral?
- 3) Em sua opinião, há racismo na universidade?
- 4) Se sim, como se dá este racismo?
- 5) Se não, por quê?
- 6) E neste curso, você acha que há racismo? Se sim, de que forma se dá?
- 7) Você já presenciou alguma situação racista nesta universidade? Se sim, poderia contar como se deu? Qual foi sua reação? Como reagiram as pessoas que estavam em volta?
- 8) Se você fosse alvo de uma situação racista como reagiria?

Percepções do Antirracismo

- 1) Fale-me sobre a sua opinião em relação às cotas nesta universidade.
- 2) Você sabe como funciona o sistema de cotas na UFBA?
- 3) Ainda se fala muito sobre as cotas na universidade?
- 4) Você participa ou já participou de projetos para a permanência de estudantes cotistas desta universidade? Se sim, qual ou quais?
- 5) Fale-me como foi ou está sendo sua experiência neste projeto e de que forma este pode contribuir para a vida dos estudantes envolvidos.
- 6) Qual a sua opinião em relação às cotas para estudantes de escolas públicas?
- 7) Qual a sua opinião em relação às cotas para estudantes negros?
- 8) Qual a sua opinião em relação às cotas para estudantes indígenas?
- 9) Qual a sua opinião em relação ao movimento negro?
- 10) Qual a sua opinião em relação ao movimento indígena?
- 11) Fale-me sobre sua opinião em relação às iniciativas culturais na área de cultura negra.
- 12) Fale-me sobre a sua opinião em relação às iniciativas culturais na área da cultura indígena (âmbitos local, estadual, nacional, internacional).
- 13) Você sabe de outras medidas em relação às culturas negra e indígena? (âmbitos local, estadual, nacional e internacional).
- 14) Quais soluções você apontaria para resolver o problema do racismo?

APÊNDICE F – CARTA CONVITE AOS PROFESSORES

Prezado(a) Professor(a),

Sou Nadja Ferreira Pinheiro, estudante de mestrado da UFBA, do Programa Interdisciplinar de Estudos Étnicos e Africanos, do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO).

Minha pesquisa trata dos discursos da comunidade acadêmica: professores, alunos (cotistas e não-cotistas) em relação às cotas na UFBA e como se formam as fronteiras identitárias no ambiente universitário.

Estarei, a partir deste momento, entrevistando professores e alunos dos cursos de Medicina, Direito, Engenharia Elétrica e Odontologia para dar início à parte empírica da minha pesquisa.

Sua participação na minha pesquisa é muito importante. Assim, gostaria de saber da sua disponibilidade para realizar uma entrevista como membro do corpo docente. Desde já me coloco à disposição para esclarecimentos e solicito a gentileza de me enviar o seu contato telefônico.

Atenciosamente,

Nadja Ferreira Pinheiro

APÊNDICE G – CARTA DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ÉTNICOS E
AFRICANOS-CEAO/UFBA

PROJETO: REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS EM TORNO DAS COTAS NA UFBA

ALUNA: NADJA FERREIRA PINHEIRO

Declaro estar ciente de se tratar da pesquisa de mestrado “Representações e Discursos em torno das Cotas na UFBA” que faz parte do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos-CEAO/UFBA.

- a) que não há qualquer risco nem possibilidade de danos, despesas ou custos envolvidos em minha participação nesta pesquisa;
- b) que tenho pleno direito de fazer perguntas e solicitar esclarecimentos ao pesquisador antes e durante a pesquisa;
- c) que sou livre para recusar-me a participar da pesquisa, assim como para retirar o meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo;
- d) que a minha privacidade e o sigilo quanto à minha identidade serão preservados.

Declaro também que aceito, por livre e espontânea vontade, participar da pesquisa e autorizo o pesquisador a fazer uso de meus depoimentos, entrevistas, observações, questionários etc. para o referido projeto, desde que preservados o anonimato e o sigilo.

_____, ____/____/____
(local e data)

Assinatura do participante/ ou responsável

Assinatura da testemunha

|