

1

Introdução

Os questionamentos sobre o tema desta pesquisa partiram de minha inserção no GECEC¹. Entre 1999 e 2000, participando como bolsista de Iniciação Científica de um projeto de pesquisa sobre um movimento social que desenvolvia um trabalho de conscientização e de combate ao racismo e favorecia o acesso da juventude de baixa renda à universidade, comecei a me interessar pelo tema das ações afirmativas de corte racial.

Ao ingressar no mestrado em Educação, em 2001, optei por estudar o trabalho que a PUC-Rio vinha desenvolvendo, em parceria com pré-vestibulares comunitários, de concessão de bolsas integrais de estudo aos/as estudantes de camadas populares e negros/as aprovados no vestibular. Entre os cursos oferecidos pela universidade, os egressos desses pré-vestibulares eram mais numerosos nos cursos de Ciências Sociais e Humanas. O curso de Serviço Social foi o foco de minha dissertação, por contar, em 2002, com 98% de alunos bolsistas de ação social e oriundos/as de pré-vestibulares comunitários.

Em junho de 2003, defendi a dissertação intitulada *Políticas de ação afirmativa e ensino superior: a experiência do curso de graduação em Serviço Social da PUC-Rio*, orientada por Vera Maria Candau. O objetivo da pesquisa foi compreender como se configurava a experiência desse curso dentro da PUC-Rio, suas características, dificuldades, conquistas e desafios, a partir do ponto de vista das professoras e alunos/as. Foram realizadas entrevistas com professoras e estudantes do curso de Serviço Social. As conclusões que pude chegar, a partir da análise das entrevistas, foram: (i) o caráter pioneiro da iniciativa da direção e de um grupo de professoras do Departamento de Serviço Social que, no início da década de noventa, apresentou à reitoria uma proposta que favorecesse o ingresso no curso de graduação de pessoas oriundas de camadas populares e negras; (ii) as possibilidades que a pluralidade sociocultural adentrasse o campus universitário,

¹ Grupo de Estudos sobre Educação, Cotidiano e Cultura(s), Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

frequentado majoritariamente pelas camadas sociais de maior poder aquisitivo; (iii) a permanência desses/as estudantes através de medidas socioeconômicas que foram implementadas pela universidade; (iv) as questões internas do curso no que tange aos conteúdos selecionados, as formas de avaliação, as práticas docentes, uma vez que as professoras entrevistadas, em sua maioria, evidenciaram a dificuldade de lidar com um corpo discente ‘diferenciado’.

Em 2007, passei a lecionar na educação básica, especificamente, nos anos iniciais do ensino fundamental. As preocupações com as questões relativas à discriminação racial continuaram a me interessar, porém, não contava mais com as sistematizações que haviam sido empreendidas no GECEC. As reflexões sobre a temática precisavam ganhar consistência, aprofundamento e, com esse propósito, ingressei no Doutorado em Educação da PUC-Rio, em 2012, dessa vez sob a orientação de Marcelo Andrade.

À época do mestrado, a discussão sobre a necessidade ou não de políticas de ação afirmativa no Brasil era incipiente. É verdade que não mais estava circunscrita ao âmbito das organizações do movimento negro e dos poucos espaços acadêmicos; tinha alcançado o espaço governamental no qual algumas discussões e iniciativas começaram a acontecer, o espaço midiático – em especial a imprensa falada, escrita, televisada – e a sociedade em geral. Essa crescente ampliação possibilitou a divulgação de inúmeras opiniões, favoráveis e contrárias, sobre sua aplicação, permitindo que a sociedade brasileira comesse a discutir essas políticas de maneira acalorada. No entanto, a temática permanecia – e ainda permanece – envolta de polêmicas por se tratar de políticas que questionam os privilégios da população branca e visam à reparação da igualdade social dos/as negros, buscando a promoção de sua equidade com a redistribuição de recursos e bens sociais.

1.1

Ações afirmativas: recortando um campo de pesquisa

Nos anos noventa e início dos anos dois mil, o foco central das reflexões sobre as ações afirmativas no Brasil ainda estava restrito à necessidade ou não de sua existência e também de sua legalidade. No entanto, no campo das Ciências

Sociais, apontava-se para a discussão sobre os mecanismos que atuam na construção social de nossas desigualdades, destacando-se a questão racial.

Durante muitos anos, a imagem de paraíso racial com a qual a sociedade brasileira costumava representar-se esteve inscrita no imaginário social, apesar de todas as críticas recebidas. Ouso afirmar que a ideia de que somos um povo mestiço, misturado, aberto aos contatos interracialis e pluriétnicos povoa o imaginário da maioria dos/as brasileiros/as ainda hoje.

Carlos Hasenbalg (1979, p. 18-19) afirmava que diversos estudiosos enfatizavam o caráter único e harmonioso das relações raciais no Brasil quando o país era comparado com outras sociedades multirraciais:

O Brasil ofereceria ao resto do mundo o exemplo de uma democracia racial já realizada, onde negros e mulatos, usufruindo de igualdade de oportunidades, são integrados na cultura e comunidade nacionais. Esta visão otimista da singularidade da situação racial brasileira contém uma meia verdade. Quando são feitas comparações internacionais, o Brasil distingue-se pela ausência de formas extremas e virulentas de racismo. Não obstante, em termos de dominação do branco e subordinação do negro, o Brasil trilhou caminhos não muito diferentes dos de outras sociedades multirraciais, ainda que sem o recurso a altos níveis de coerção. A democracia racial é um poderoso mito. Sua função, como instrumento ideológico de controle social, é legitimar a estrutura vigente de desigualdades raciais e impedir que a situação real se transforme numa questão pública.

Além de ser um instrumento ideológico de controle social, para Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Silva (2000, p. 74), o propalado “mito da democracia racial” criou uma situação no mínimo paradoxal:

Ao mesmo tempo em que o orgulho nacional não abre mão dessa pluralidade tão decantada, a produção cultural brasileira orientava-se integralmente por valores euro-ocidentais. Ao mesmo tempo em que nossa miscigenação e pluralidade étnica se transformam em magníficas metáforas e alegorias literárias, negros, índios e mestiços vivem a mais brutal discriminação em todos os lugares em que vivem, seja no campo ou nos centros urbanos. Estranho jogo esse em que os diferentes são, a um só tempo, objeto de exaltação e exclusão.

Fica evidenciado, então, que o contexto era (e ainda é) de exaltação e de negação. Por um lado, os aspectos culturais eram (e são) valorizados e, por outro, os direitos sociais, econômicos, políticos e culturais eram (e permanecem) secundarizados. Foi nesse cenário que negros e mestiços começaram a organizar movimentos de protesto já na primeira metade do século XX, em cidades como Porto Alegre, São Paulo, Santos, entre outras. Promoveram discussões sobre a inserção dos/as negros/as nas sociedades secularizadas e as representações acerca da cultura transformaram-se em objeto de embate político. Enquanto o Estado

brasileiro procurava criar uma imagem de harmonia, diversos setores populares e, em particular, “as organizações negras, reagiam contrariamente ao projeto oficial por meio de protestos que buscavam desenvolver uma ação coletiva para se opor aos imperativos da suposta identidade nacional. Contra essa, introduziram, no debate político, o tema da pluralidade étnica” (GONÇALVES & SILVA, 2000, p.83-84).

Segundo Gonçalves e Silva (2000), os/as militantes negros/as chamaram a atenção para as representações de raça que estavam em jogo no interior da sociedade brasileira e criaram entidades que tinham como objetivo a conquista efetiva da cidadania. Este trabalho não foi desenvolvido apenas por intelectuais; contou com o engajamento e a participação de organizações que conservavam as tradições africanas, tanto religiosas quanto artísticas. Essa interseção fez com que o movimento negro adquirisse uma perspectiva transformadora uma vez que não ficaram circunscritos ao âmbito acadêmico. Essa movimentação das organizações negras teve desdobramentos em diversas áreas do conhecimento e estiveram presentes nas artes, na produção acadêmica e, especialmente, nas Ciências Sociais. Alguns frutos desse trabalho foram, na década de 1930, a Frente Negra Brasileira (FNB) considerada a sucessora do Centro Cívico Palmares. De acordo com Petrônio Domingues (2007, p. 106):

Estas foram as primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas. Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Essa entidade desenvolveu um grande nível de organização mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, *A Voz da Raça*.

Na década de 40 o destaque foi a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), que tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança. Sua proposta era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas, aos poucos, foi adquirindo um caráter mais amplo de atuação. O TEN criou publicações, ofereceu cursos de alfabetização e profissionalizantes, organizou congressos, concursos de artes plásticas, de beleza negra, e fundou o Instituto Nacional do Negro e o Museu do Negro. O TEN defendia os direitos civis dos/as negros/as e a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país.

Segundo Domingues (2007), com o golpe militar de 1964, o TEN e outros movimentos sociais foram proibidos de exercer suas atividades. Em 1968, o TEN foi praticamente extinto e Abdias do Nascimento partiu para o autoexílio nos Estados Unidos. A ditadura militar representou uma derrota, ainda que temporária, para várias lutas sociais e, entre elas, a luta política dos/as negros/as, pois desarticulou entidades e estigmatizou militantes, acusados de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil. Nesse contexto, as lideranças negras caíram numa espécie de semiclandestinidade, a discussão pública da questão racial foi praticamente banida.

Para Domingues (2007, p. 115), o nascimento do Movimento Negro Unificado significou um marco na história do protesto negro do país porque, entre outras razões, desenvolveu-se a proposta de unificar nacionalmente a luta de todos os grupos e organizações antirracistas e tinha como objetivo fortalecer o poder político do movimento negro:

Nesta nova fase, a estratégia que prevaleceu no movimento foi a de combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade. A tônica era contestar a ordem social vigente e, simultaneamente, desferir a denúncia pública do problema do racismo. Pela primeira vez na história, o movimento negro apregoava como uma de suas palavras de ordem a consigna: ‘negro no poder!’

Já para Verena Alberti e Amílcar Pereira (2005, p. 1-2), o maior desafio para o movimento negro brasileiro foi enfrentar o ‘mito da democracia racial’:

Segundo esse mito, as relações de raça no Brasil seriam harmoniosas e a miscigenação seria a contribuição brasileira à civilização do planeta. Seguindo essa linha de pensamento, como não haveria preconceito de raça no Brasil, o atraso social do negro dever-se-ia exclusivamente à escravidão (e não ao racismo). Completa esse argumento o fato de as Constituições brasileiras elaboradas a partir da abolição da escravidão nunca terem diferenciado os cidadãos por raça ou cor, ao contrário do que acontecia nos EUA e na África do Sul. Como lutar contra o racismo se o racismo “não existia”? Esse era um dos principais problemas que se apresentavam aos militantes do movimento negro na década de 1970.

As contribuições do movimento negro para que as desigualdades raciais fossem enfrentadas pelo Estado brasileiro e também pela sociedade são inequívocas. As questões relativas, principalmente, ao acesso dos/das negros/as à educação, ao mercado de trabalho, à moradia, à saúde pública, à participação política, enfim, ao exercício pleno da cidadania, eram pautadas por seus/as participantes desde a gênese do movimento negro organizado.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2012), até os anos oitenta, a luta do movimento negro no tocante ao acesso à educação da população negra possuía um discurso mais universalista. Porém, ao constatar que as políticas públicas de caráter universal não atendiam a grande massa dos/as negros/as, “o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas” (GOMES, 2012, p.738).

1.2

Alguns conceitos centrais para a discussão etnicorracial

Considero importante trazer, nesse primeiro momento de apresentação do tema de pesquisa, a conceituação do termo raça, pois ele traz, em si, muita controvérsia. No imaginário social, muitas vezes, o termo refere-se apenas a uma tendência de classificação, ou seja, o fato de distinguirmos os indivíduos segundo sua idade, cor, sexo, entre outros aspectos. Para Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques d’Adesky (2002):

Comparar e classificar os seres humanos não é, em si, errado. Conhecer é, em certo sentido, comparar e classificar as coisas que existem. Porém, a ideia de superioridade contraposta a uma de inferioridade vem definindo, historicamente, os lugares sociais ocupados por negros e brancos. O problema que surge nesse exercício classificatório é que são atribuídos juízos de valor às diversas categorias criadas e isso pode ganhar uma conotação racista quando: “Além de classificar os indivíduos, também hierarquizamos os grupos humanos de acordo com juízos de valor que tomam a raça como fator causal. Configura-se então um processo chamado de racialização, que implica a ideia de superioridade de um grupo em relação a outro, com base em preconceitos referentes a características físicas ou culturais (BORGES ET AL, 2002, p.44).

Segundo Aníbal Quijano (2005, p. 227), a construção da ideia de raça está imbricada com as questões históricas, sociais, políticas e econômicas do período colonial americano e, especialmente, latino-americano.

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo.

Quijano (2005, p. 227-228) nos ajuda a compreender melhor a operacionalidade da raça na configuração dos padrões de dominação e de poder que foram postulados no processo de colonização e reconfigurados no período de globalização capitalista:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos como *espanhol* e *português*, e mais tarde *européu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população².

O conceito de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pelos conquistadores aos conquistados. Ao analisar as formulações de Quijano (2005), Gomes (2012, p. 730) afirma que esta problematização “contribui para o adensamento teórico da análise sobre a construção social da ideia de raça, no Brasil”.

Tomando, então, o ponto de vista sociológico, as raças são uma construção social e política. Como afirma Stuart Hall (2003, p. 69), trata-se de uma “categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo”.

O conceito de raça, portanto, é aqui entendido como discurso e construção social, podendo ser ressignificado. E foi isso que o movimento negro brasileiro fez nos anos noventa quando ganhou mais visibilidade. Nesse momento histórico, o conceito de raça ganhou centralidade tanto na sociedade brasileira quanto nas políticas de Estado. Para Gomes (2012, p. 731), ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, pois:

Constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso,

² Grifos do autor

dá outra visibilidade à questão étnicorracial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos.

Ressignificar e politizar a ideia de raça pelo movimento negro revela que a sua construção (e reconstrução) se dá num contexto de relações de poder, ou seja, as visões socialmente construídas sobre os negros de uma suposta inferioridade, tanto de sua história, cultura, conhecimentos e práticas, são colocadas em xeque. É dado a esse termo um trato emancipatório e não inferiorizante (GOMES, 2012).

A definição adotada nesse trabalho é aquela que entende a raça do ponto de vista sociológico como uma construção social, política, que se produz num contexto de relações de poder e que rechaça qualquer ideia de inferioridade entre negros/as e brancos/as.

De acordo com Kabengele Munanga (2006, p.53), o Brasil criou seu racismo com base na negação da existência do mesmo:

Os racismos contemporâneos não precisam mais do conceito de raça. As propostas de combate ao racismo não estão mais no abandono ou na erradicação da raça, que é apenas um conceito e não uma realidade, nem no dos léxicos cômodos como os de “etnia”, de “identidade” ou de “diversidade cultural”, pois o racismo é uma ideologia capaz de parasitar em todos os conceitos.

Em outras palavras, mesmo com o abandono do conceito biológico de raça e a assunção de que o conteúdo da raça é social e político, os/as negros/as continuaram (e continuam) a serem vítimas de práticas racistas discriminatórias³. Borges et al., (2002) afirmam que o mesmo não desapareceu e se expressa de duas formas: individualmente e institucionalmente. As práticas racistas, no primeiro caso, manifestam-se por meio de atos discriminatórios perpetrados por indivíduos contra indivíduos e podem atingir níveis extremos de violência. Já no segundo, implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com seu apoio implícito e podem se manifestar:

Sob a forma de segregação no espaço urbano, particularmente na escola e no mercado de trabalho. Manifestam-se também em manuais escolares, livros, filmes e novelas de televisão que retratam de maneira inadequada as minorias étnicas ou os grupos raciais menosprezados. Sem dúvida, os mais terríveis atos de racismo institucionalizado são a perseguição sistemática e o extermínio físico, genocídio, ‘limpeza étnica’ e tortura (BORGES et al, 2002, p. 49).

³ De acordo com Mário Theodoro (2014), a discriminação é tipificada no Brasil, desde a década de 1950, como ilícito penal. Primeiramente como contravenção, com a Lei Afonso Arinos de 1951; nos anos 1980 como crime imprescritível e inafiançável (Lei Caó, de 1989).

Tratando do racismo institucional, Mário Theodoro (2014) ressalta a ausência ou pouca existência de negros/as em posições de comando em grandes empresas, em postos de destaque no Estado ou na Igreja e considera que estas são marcas indeléveis do preconceito em sua dimensão maior. Segundo Theodoro (2014, p.215), “o racismo institucional pode ser identificado como a forma mais sofisticada do preconceito, envolvendo o aparato jurídico-institucional. Atuando no plano macro, o racismo institucional é o principal responsável pela reprodução ampliada da desigualdade no Brasil”. Assim, as políticas de ação afirmativa fazem parte de um conjunto de ações governamentais que pressupõem o enfrentamento do racismo. Esse seria o gesto concreto de vontade política em relação a essa problemática, porém, considera que para além do reconhecimento é necessária a alocação de recursos para a viabilização dessas políticas através do estabelecimento de um sólido sistema de financiamento dos programas e ações.

Outro conceito que precisa ser explicitado é o de negro⁴. Na definição de D’Adesky (2001, p.34), negro é:

Todo indivíduo de origem ou ascendência africana suscetível de ser discriminado por não corresponder, total ou parcialmente, aos cânones estéticos ocidentais, e cuja projeção de uma imagem inferior ou depreciada, representa uma negação de reconhecimento igualitário, bem como a denegação de valor de uma identidade de grupo e de uma herança cultural e uma herança histórica que geram exclusão e opressão.

Domingues (2007, p.115) relata a decisão política do Movimento Negro Unificado sobre o uso do termo:

Para incentivar o negro a assumir sua condição racial, o MNU resolveu não só despojar o termo “negro” de sua conotação pejorativa, mas o adotou oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. Assim, ele deixou de ser considerado ofensivo e passou a ser usado com orgulho pelos ativistas, o que não acontecia tempos atrás. O termo “homem de cor”, por sua vez, foi praticamente proscrito.

Tomando essas definições, ser negro, portanto, ultrapassa os aspectos fenotípicos, abrange também os políticos, históricos e culturais. Porém, apesar da

⁴ Estou consciente que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza em seu sistema classificatório as categorias branco, amarelo, pardo, preto e indígena. Os negros, em geral, são considerados como a associação das categorias de pretos e pardos do IBGE. No entanto, alguns autores e autoras do campo dos estudos sobre relações raciais utilizam os termos afro-brasileiros ou afrodescendentes, como Gonçalves e Silva (2000), Siss (2003), entre outros/as.

importância simbólica que esse deslocamento conceitual apresenta, D'Adesky (2001, p. 37) lembra que essa mudança “não pode resolver os problemas da desigualdade racial”.

Ainda nessa introdução, é preciso mencionar que o movimento negro é diverso, possui grupos com estratégias e posições políticas e ideológicas heterogêneas, mas guarda como característica comum às lutas pelas melhorias das condições de vida da população negra, a demanda por educação e a denúncia da discriminação racial. Nesse sentido, o movimento negro apresentou causas de natureza política, cultural, religiosa e aquelas específicas às questões educacionais indagando as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais. Ou seja, a luta histórica e as atividades empreendidas por esse movimento solidificaram as conquistas que atualmente podem ser observadas para a população negra.

Uma atuação importante do movimento negro foi sua participação na Constituinte de 1987-1988. De acordo com Thula Pires (2013, p. 108):

Um dos pontos de destaque da Constituinte que deu origem a atual Constituição brasileira é a efetiva participação popular no seu processo de elaboração. Não apenas a ampla maioria dos membros que a compuseram foi diretamente eleita em 1986, como também através de diversas instituições e movimentos sociais, as diferentes vozes constitutivas da sociedade tiveram possibilidade de levar demandas e participar das audiências públicas ocorridas no âmbito do Congresso Nacional.

No tocante à questão racial, Pires (2013) afirma que o número de representantes eleitos negros/as para a Constituinte foi ínfimo⁵. Assim, a atuação dos movimentos sociais, especialmente do MNU e de outras organizações representativas foi fundamental para que as demandas dessa parcela da população brasileira pudessem ser efetivamente negociadas.

Pires (2013) elenca algumas medidas⁶ apresentadas pelo movimento negro, após a realização da Convenção Nacional do Negro (1986), sob o tema *O*

⁵ Pires (2013, p.108) enfatiza que “naquele momento os negros (pretos e pardos) representavam aproximadamente 46% do contingente populacional pátrio”, mas que “foram eleitos apenas onze representantes negros do total de 559 membros, ou seja, 2% dos constituintes”.

⁶ No âmbito desse trabalho não será possível elencar todas essas medidas. Apresentarei algumas: (1) a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras na construção de um modelo educacional contra o racismo e a discriminação; (2) a garantia do título de propriedade das terras ocupadas por comunidades quilombolas; (3) a criminalização do racismo; (4) a previsão de ações compensatórias relativas à alimentação, transporte, vestuário, acesso ao mercado de trabalho, à educação, à saúde e aos demais direitos sociais; (5) liberdade religiosa; 6) a proibição de que o

Negro e a Constituinte, o que representou a possibilidade de retirar da invisibilidade atores sociais historicamente marginalizados.

Após as lutas por redemocratização que culminaram com a Constituição de 1988, a bancada sintonizada com a militância negra, no ano do Centenário da Abolição, constituída pelos deputados Benedita da Silva, Carlos Alberto de Oliveira Caó e Paulo Paim, conseguiu aprovar na nova Constituição Federal o art. 215, parágrafo 1º, que garante a proteção às manifestações culturais dos “grupos participantes do processo civilizatório nacional”, o art. 5º inciso XLII, que estabeleceu o racismo como crime inafiançável e imprescritível e o art. 68 das Disposições Transitórias, que determina a demarcação das terras dos remanescentes de quilombos (VALENTIM, 2012, p. 61).

Nesse contexto histórico, Daniela Valentim (2012) destaca três momentos importantes das lutas do movimento negro: (i) a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em 1995; (ii) a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida em 2001, na África do Sul; (iii) o ingresso dos primeiros estudantes beneficiados por políticas públicas de ações afirmativas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), na modalidade de cotas raciais.

É preciso mencionar que o governo federal foi levado a promover políticas em relação à questão das desigualdades raciais em julho de 1996 quando o Ministério da Justiça reuniu em Brasília pesquisadores/as brasileiros/as e americanos/as, bem como um grande número de lideranças negras do país para um seminário internacional intitulado *Multiculturalismo e racismo: papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos*. É possível perceber que as décadas de 1990 e 2000 foram decisivas para que as reivindicações pautadas pelo movimento negro organizado fossem materializadas.

Além desses marcos históricos, o movimento negro intensificou ainda mais o processo iniciado na década de noventa “de politização de ressignificação da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003” (GOMES, 2012, p. 739).

Brasil mantivesse relações com os países que praticassem discriminação e que violassem as Declarações de Direitos Humanos já assinadas e ratificadas pelo país.

Além das ações empreendidas pelo movimento negro, pesquisas realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷, no início dos anos dois mil, ao desagregarem os dados relativos à raça, revelaram as desigualdades raciais existentes no país, demonstrando que a desigualdade tem cor. Esses dados corroboraram as denúncias que os movimentos negros vinham realizando⁸.

Entre as demandas pautadas pelo movimento negro estão aquelas relativas ao acesso à educação superior pela população negra que ganhou forma por meio das políticas de ações afirmativas trazendo consigo discordâncias e dissensos entre setores políticos e intelectuais sobre sua implementação.

Dentro desse contexto de conquistas e mudanças, no início dos anos dois mil, a imprensa brasileira dedicou grande espaço em seus noticiários sobre a implementação da reserva de vagas para estudantes negros/as no vestibular de universidades públicas.

A adoção de ações afirmativas nas duas universidades do Estado do Rio de Janeiro, UERJ e UENF, e na Estadual de Mato Grosso do Sul, por ordem dos executivos estaduais, foi emblemática na discussão daquele momento. No entanto, as próprias universidades federais também começaram a questionar a cor de seu alunado e seu papel na sociedade enquanto instituição pública. As federais da Bahia, de Alagoas e de Brasília saíram na frente com formatos diferenciados de políticas de ação afirmativa (PAIVA, 2012, p. 49).

De acordo com Angela Paiva (2012), para muitos brasileiros/as, inaugurava-se naquele momento, um debate complexo que havia se intensificado na década anterior: a promoção da igualdade racial no Brasil. Os dados trazidos a público revelavam a desigualdade educacional entre negros e brancos e o reconhecimento do racismo pelo Estado brasileiro.

O processo histórico de adoção das políticas de ação afirmativa no Brasil contou com diferentes atores sociais e também dependeu de fatores que no âmbito desse trabalho não poderão ser tratados de maneira mais aprofundada. Destaquei apenas alguns aspectos que considero relevantes e que podem ser tomados como fundantes no debate.

⁷ Censo Demográfico 2000: características da população e dos domicílios – resultados do universo, pesquisa realizada pelo IBGE e Relatório IPEA – Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90, de julho de 2001.

⁸ No Capítulo 2, apresentarei alguns dados dessas e de outras pesquisas, especialmente, aqueles que estão relacionados às questões educacionais.

A década de 2000 representou o momento de maturidade para o processo de se pensar em novas políticas públicas que tornassem mais democrático o acesso ao ensino superior, com um governo mais poroso às reivindicações dos movimentos sociais. São inúmeras as ações, especialmente a criação da Secretaria Especial para a Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que vai tornar a questão da raça um assunto a ser pensado no Brasil nos vários segmentos, desde o executivo até os centros acadêmicos, tornando-se pauta para o fomento de novas políticas públicas e práticas de pesquisa (PAIVA, 2012, p. 50).

1.3

Justificativas: por que ações afirmativas na educação básica?

Diante do exposto, o interesse e o envolvimento com o tema me levaram a desenvolver esta pesquisa, que articula tanto minha trajetória acadêmica no GECEC quanto minha inserção profissional como professora da educação básica e minhas inquietações por entender os processos de desigualdades educacionais, com o corte de raça, e as possibilidades de superá-las.

Considerado esse aspecto, é importante fazer um exercício de justificativa da relevância desta pesquisa. Entendo que as políticas de ação afirmativa podem ser uma forma de enfrentarmos as desigualdades raciais no Brasil, já que tais medidas visam, nem que seja por um período provisório, a criação de incentivos aos grupos marginalizados que estão sub-representados nas instituições e nas posições de maior prestígio e poder na sociedade.

Neste trabalho, utilizarei a definição apresentada por Joaquim Barbosa Gomes (2002) de que as políticas afirmativas visam consolidar a noção de igualdade material ou substancial, ou seja, vão além da concepção estática de igualdade meramente formal do Estado liberal.

As políticas afirmativas já foram implementadas no ensino superior brasileiro há mais de uma década e, agora, chegam à educação básica através da Lei 12711/12 em âmbito federal⁹ e das Leis estaduais 6433/13 e 6434/13¹⁰. No

⁹ A Lei 12.711/12 dispõe sobre as cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e reserva no mínimo 50% das matrículas por curso e turno, através de concurso seletivo, para alunos/as oriundos/as integralmente do ensino médio público em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos, inclusive em cursos de educação profissional técnica. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

¹⁰ A Lei 6.433/13 cria cotas nas unidades da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) onde serão reservadas 20% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas que cursaram integralmente os dois ciclos do Ensino Fundamental, 20% para o preenchimento a partir de critérios raciais e 5% para pessoas com algum tipo de deficiência. Já a Lei 6434/13 instituiu a reserva de vagas para o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ,

caso do Rio de Janeiro, na forma de cotas, as leis criam reservas de vagas voltadas aos/as estudantes provenientes das escolas públicas, aos/as negros/as e também as pessoas com deficiência física. As ações afirmativas geraram, como afirma Valentim (2012, p. 23), uma nova categoria de alunos: os cotistas. Apesar de estar tratando em sua pesquisa dos/as estudantes que ingressaram no ensino superior, utilizarei nesse trabalho sua definição:

Os cotistas são os “novos” sujeitos que passam a vivenciar a experiência universitária, com suas diferentes especificidades: cotistas de baixa renda, negros, indígenas, quilombolas, oriundos de escolas públicas, portadores de necessidades especiais, professores em exercício, entre outras. (...) alunos considerados “malditos” por tantos, dentro e fora da comunidade universitária; eu diria alunos estigmatizados, sem voz, ou melhor, emudecidos, visto que raramente são ouvidos.

Nesse sentido, procurei compreender como se deu o processo de implementação da Legislação Estadual 6434/13 que determinou a adoção das ações afirmativas na modalidade de cotas raciais, sociais e para pessoas com deficiência, no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ). É importante ressaltar que meu interesse específico diz respeito às cotas raciais.

Trabalho aqui com a definição de representação proposta por Hall (1997):

Representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos, qualquer sistema significante) para produzirem significados. Esta definição carrega a importante premissa de que as coisas – objetos, pessoas, eventos no mundo – não têm sem si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos. Os significados, consequentemente, mudam sempre de uma cultura para outra (HALL, 1997, p. 61).

Utilizando essa acepção, busquei levantar as representações que alguns/mas sujeitos da comunidade escolar, em especial os/as professores/as, funcionárias técnico administrativas e o diretor da instituição, têm sobre as políticas de ação afirmativa e investiguei como a escola operacionalizou essa lei no que diz respeito ao processo de acesso e matrícula, bem como os possíveis

para o 1º e 6º anos do Ensino Fundamental assim distribuídas: 20% para estudantes carentes que cursaram integralmente o 1º segmento do ensino fundamental na rede pública, 20% para estudantes negros, pardos e índios, sendo adotado o critério da autodeclaração, 5% para deficientes físicos, 25% para filhos de servidores da UERJ, sendo 12,5% para filhos de professores e 12,5% para filhos de funcionários, 30% das vagas restantes são de ampla concorrência. Os projetos de lei foram sancionados em 2013 e, a partir de 2014, essas instituições deveriam adotar políticas de ação afirmativa em seus processo de ingresso.

impactos no currículo e nas práticas pedagógicas. Dessa forma, acredito que a realização desta pesquisa poderá oferecer elementos para refletirmos sobre a necessidade de adoção das políticas afirmativas na educação básica, na forma de cotas raciais, nos institutos federais de ensino técnico de nível médio, na FAETEC e no CAP/UERJ, objeto de estudo dessa pesquisa, uma vez que o acesso a esse nível de ensino está universalizado e é garantido pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205.

Como afirma PAIVA (2012, p. 47), foi na década de 1990 que se obteve a universalização do acesso ao ensino fundamental, porém, para que essa conquista fosse consolidada, um longo caminho foi percorrido envolvendo grande movimentação na esfera pública no que se refere à ideia do direito à educação:

Foi ainda nesse momento de redemocratização, quando a real fruição de direitos se torna uma questão, que ficou visível a queda da qualidade do ensino básico, hoje considerada um grande desafio para os gestores públicos. Paradoxalmente, a entrada em massa no sistema escolar público desde os anos 1970 fez com que a educação pública passasse a ser para os pobres, como analisam Tania Dauster (1992) e Vanilda Paiva (1998), o movimento da migração das classes médias para a escola particular. No que concerne à população negra, os dados produzidos pelos órgãos governamentais nesse período mostram duas questões: se é baixa a escolaridade do jovem brasileiro em geral, visto que em torno de 50% não conseguem chegar sequer ao ensino médio, o jovem negro, especialmente o de sexo masculino, está fortemente concentrado no grupo que desiste, deixando evidentes suas chances desiguais de acesso ao ensino superior.

Vale dizer que o CAP/UERJ é considerado um colégio de excelência na cidade do Rio de Janeiro e se destaca pelo ensino inovador, por estimular a pesquisa de novas práticas pedagógicas, por desenvolver projetos de pesquisa e extensão, por promover o estágio e a formação de professores/as. O reconhecimento público do trabalho que essa instituição vem realizando pode ser verificado através do bom desempenho apresentado nas diferentes políticas de avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tratarei de maneira mais detalhada do campo de pesquisa no Capítulo 3.

1.4

Hipóteses e apostas para um novo campo

Esta pesquisa se propõe apresentar e refletir sobre o processo de implementação da Lei 6434/13 no CAp/UERJ que determinou a adoção das ações afirmativas na modalidade de cotas raciais, sociais e para pessoas com deficiência.

O CAp/UERJ é uma escola pública estadual de educação básica que historicamente atende uma população diversificada no que diz respeito à origem cultural, étnica e socioeconômica. O acesso dessa população se dá, no caso do 1º ano do ensino fundamental, por meio do sorteio de vagas, e no 6º ano através de prova de seleção de conteúdos. Com a adoção da legislação em questão (Anexo 1) o que mudou foi a distribuição de vagas para o ingresso desses/as estudantes em seus cursos, introduzindo a reserva de cotas raciais para negros, pardos e índios, para deficientes físicos e para estudantes economicamente carentes que cursaram integralmente o 1º segmento do ensino fundamental na rede pública, no caso daqueles/as que concorrem a vagas para o 6º ano do ensino fundamental. É importante salientar que no artigo 1º da Lei 6434/13 a condição *sine qua non* para que os/as estudantes concorram a essas vagas é a comprovação da carência econômica. Com a adoção da legislação, o processo seletivo continua o mesmo, sorteio para o 1º ano e prova para o 6º ano, mas agora acrescida de cotas raciais, sociais e para deficientes físicos.

De acordo com Elielma Machado e Fernando Pinheiro da Silva (2010), existem diferentes nomenclaturas para definir as políticas de ação afirmativa. Machado e Silva (2010) identificam três categorias: cotas, acréscimo de vagas e acréscimo de notas. No caso da lei que prevê a adoção de políticas afirmativas no CAp/UERJ, o texto legal utiliza o termo ‘cotas’. As cotas têm como característica principal a possível redistribuição nas vagas totais destinadas à livre concorrência, por meio de reservas a grupos específicos. “Cotas são vagas reservadas, que podem ou não ser preenchidas. Frequentemente apresentam os seguintes formatos: porcentagens e quantidades fixas” (MACHADO & SILVA, 2010, p. 36).

Considerando estas definições, as hipóteses levantadas para esse estudo estão centradas em três eixos:

1. A adoção das ações afirmativas na modalidade de cotas raciais no CAp/UERJ poderia ampliar as possibilidades de acesso de

estudantes negros/as a uma instituição de ensino pública considerada de excelência.

2. A adoção das ações afirmativas na modalidade de cotas raciais no CAp/UERJ favoreceria uma reflexão mais clara sobre a existência de uma cota interna, o que poderia propiciar a possibilidade de ser uma instituição mais plural e ainda mais aberta a toda comunidade o que democratizaria o acesso.
3. A adoção das ações afirmativas na modalidade de cotas raciais no CAp/UERJ levaria a uma nova dinâmica escolar, envolvendo professores/as e corpo técnico-pedagógico numa reflexão sobre o papel social da escola e das cotas raciais em educação nesse nível de ensino.

1.5

Questões e objetivos de pesquisa

A proposição desta pesquisa teve como principal problemática buscar compreender como se deu o processo de implementação da legislação estadual que determinou, nomeadamente, a adoção das ações afirmativas na forma de cotas raciais no CAp/UERJ. Mais especificamente, procurei levantar as representações que alguns sujeitos da comunidade escolar têm sobre as políticas afirmativas e investigar como a escola operacionalizou essa lei no que diz respeito ao processo de acesso e matrícula, bem como os possíveis impactos no currículo e nas práticas pedagógicas.

Desse modo, algumas questões orientaram este trabalho de pesquisa:

1. Como se deu o processo de elaboração da Lei Estadual 6434/13? Foi uma iniciativa de sujeitos da comunidade interna à UERJ? Teve participação de algum movimento social específico? Foi proposta por agentes políticos ligados ao movimento negro organizado?
2. A adoção das ações afirmativas na modalidade de cotas raciais no CAp/UERJ dialoga e/ou tem referências com a legislação sobre cotas raciais que foi implementada na universidade para acesso e matrícula no ensino superior? Quais são as semelhanças e

distinções entre o processo de implementação da política de cotas raciais na UERJ e no CAp/UERJ?

3. A adoção das ações afirmativas na modalidade de cotas raciais no CAp/UERJ foi discutida pelos sujeitos da comunidade escolar? Se sim, como se deu o processo? Quais sujeitos tiveram acesso a esse debate? Quais órgãos ou instâncias da universidade e do CAp/UERJ puderam discutir e intervir na implementação dessa legislação?
4. Quais as representações que os diferentes sujeitos escolares têm da iniciativa e da inserção de estudantes por meio da reserva de vagas por origem social, deficiência física e pertencimento racial no CAp/UERJ, conforme assegura a Lei 6434/13?
5. Existem iniciativas ou projetos que visam dinamizar o currículo¹¹ e as práticas pedagógicas da escola, tendo em vista a nova realidade imposta pela Lei 6434/13? Como o corpo docente e a equipe técnico-pedagógica estão operacionalizando a lei no cotidiano escolar?

Essas indagações tentaram ser respondidas através dos seguintes objetivos:

1. Identificar as principais forças políticas e sociais – sujeitos, militantes e movimentos sociais – que estiveram diretamente envolvidos na formulação e implementação da Lei 6434/13.
2. Compreender o processo de implementação da Lei 6434/13 no CAp/UERJ, bem como os sujeitos escolares, órgãos e instâncias internas direta e indiretamente envolvidos.
3. Analisar as representações dos/as professores/as, da gestão e da equipe técnico-pedagógica sobre a Lei 6434/13, bem como suas concepções sobre a função social da escola e das cotas raciais na educação.

¹¹ Currículo é entendido aqui a partir da tradição crítica, conforme definição de Moreira e Silva (2000, p. 08): “O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”.

4. Mapear possíveis iniciativas de dinamização do currículo e das práticas pedagógicas, considerando o novo processo de acesso ao CAp/UERJ implementado pela Lei 6434/13.

1.6

Procedimentos metodológicos

A escolha da metodologia a ser utilizada em uma investigação, deve ter como referência o próprio objeto de pesquisa, ou seja, “é em função de uma certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise de dados, etc, se impõe” (BOURDIEU, 2005, p. 26). Desse modo, a investigação que me propus realizar se deu na articulação entre estudos de diferentes campos, levando em consideração a complexidade do problema enfrentado. Para tanto, algumas estratégias de pesquisa foram privilegiadas.

Concordando com Pierre Bourdieu (2005), para quem o “monoteísmo metodológico” limita as possibilidades de interpretação e compreensão dos fenômenos sociais, procurei articular três estratégias de pesquisa: (i) a revisão de literatura, a fim de identificar as principais questões discutidas no campo das ações afirmativas de corte racial; (ii) a entrevista semi-estruturada, a fim captar as representações dos sujeitos envolvidos com a implementação da Lei 6434/13 no CAp/UERJ e (iii) a análise documental, a fim de entender o CAp/UERJ como campo de pesquisa e a legislação que está no centro desta pesquisa.

A revisão de literatura foi realizada através da busca e sistematização da bibliografia referente à temática em questão, bem como a escolha de conceitos chave. A análise documental centrou-se na investigação sobre a legislação específica (Lei 6434/13), bem como documentos sobre o colégio como um campo de pesquisa. A realização de entrevistas semi-estruturadas com professoras do quadro efetivo e professores/as contratados/as, o diretor do colégio e algumas profissionais técnico administrativas da escola.

Cabe ressaltar que, inicialmente, pretendia fazer observações do cotidiano escolar do CAp/UERJ, especificamente de estudantes do 6º ano de escolaridade

do 2º segmento do ensino fundamental¹², mas esse procedimento foi abandonado devido às demandas de tempo para a realização das mesmas e também por avaliar que, por se tratar da primeira turma desse ano de escolaridade a ingressar na instituição a partir da implementação da Lei 6434/13, seria prematuro efetivar tal empreitada.

A metodologia, portanto, como afirma Maria Cecília Minayo (1994), inclui tanto as concepções teóricas e as escolhas procedimentais de levantamento de dados. Assim, a teoria e a metodologia caminham juntas, ou seja, um conjunto de técnicas, que deve dispor de um instrumental claro e coerente. De acordo com Minayo (1994), a pesquisa é a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade, e a pesquisa pode ainda alimentar a atividade de ensino, atualizá-la frente à realidade do mundo. Embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e objetivos” (MINAYO, 1994, p. 17).

Nesse sentido e devido à natureza das questões propostas, optamos pelo desenvolvimento do estudo numa perspectiva de abordagem qualitativa para o encaminhamento da pesquisa de campo. Segundo Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares e específicas, além de se preocupar com um nível de realidade que, dificilmente, poderia ser quantificado porque trabalha com o universo de significados a partir da perspectiva de participantes específicos de uma determinada realidade.

Para Bernadete Gatti e Marli André (2011, p.30), a abordagem qualitativa defende uma visão integrada dos fenômenos sociais. Parte do fundamento de que existe uma relação entre o mundo do sujeito e os significados que ele atribui às suas experiências cotidianas e interações sociais. É essa interdependência que possibilita compreender e interpretar a realidade.

[A pesquisa qualitativa] rompe o círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara

¹² Sou professora da instituição desde 2007, atuo no 1º segmento do ensino fundamental e, por essa razão, optei por realizar minha investigação no 2º segmento desse nível de ensino a fim de tentar garantir o máximo de neutralidade e distanciamento do objeto de estudo. Esse foi, sem dúvida, um dos maiores desafios como pesquisadora, pois, além de estar fazendo uma pesquisa no local de trabalho, estava dialogando com meus pares.

definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas, etc. traduzidas em classificações rígidas ou números – numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, nessa perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais (GATTI & ANDRÉ, 2011, p. 30-31).

A abordagem qualitativa, em sua formulação mais efetiva, valoriza o universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Tomando essa afirmação como um princípio, optei por realizar um estudo de caso, ou seja, compreender a singularidade do objeto que foi eleito para a pesquisa. Para André (2005), o estudo de caso deve ser escolhido quando o pesquisador quer entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade. A autora elenca algumas características do estudo de caso: (i) possibilita fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa que é composta de múltiplas variáveis; (ii) retrata situações da vida real sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural; (iii) esclarece o fenômeno estudado, permitindo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia; (iv) revela pistas para aprofundamento ou para futuros estudos; (v) tem uma preocupação especial com o leitor, dando-lhe elementos para que use sua experiência, ampliando ou confirmando sua compreensão do fenômeno estudado.

Segundo André (2005), no estudo de caso, o pesquisador não parte de um esquema teórico fechado que limite suas interpretações e impeça a descoberta de novas relações, mas favorece que descubra e acrescente aspectos novos à problemática estudada. Também possui potencial de contribuição aos problemas da prática educacional porque ao focalizar uma instância em particular e iluminar suas múltiplas dimensões assim como seu movimento natural, podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas.

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Seja qual for o campo de interesse, a necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real (YIN, 2015, p. 4).

Robert Yin (2005) ressalta que o estudo de caso pode privilegiar duas fontes de evidência: observação direta dos eventos que estão sendo estudados e/ou a realização de entrevistas com as pessoas envolvidas nesses eventos. Assim, um aspecto comum entre as considerações feitas por Yin (2015) e André (2005) é que o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo, ou seja, o interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular.

Outro aspecto que considero importante da abordagem qualitativa é ouvir em profundidade os atores envolvidos na investigação. Segundo Mirian Goldenberg (1998, p.14), “na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória”.

Optei ainda pela estratégia de entrevistas semiestruturadas que, segundo Menga Lüdke e Marli André (1986, p.34), “se desenvolvem a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. (...) uma entrevista mais longa, mais cuidada, feita com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade”.

De acordo com Rosália Duarte (2004), as entrevistas permitem ao pesquisador fazer:

Uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215)

Por outro lado, Duarte (2004, p. 216) nos adverte que ao construir as categorias de análise das entrevistas devemos estar muito atentos/as à “interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação”, de modo que não encontremos apenas elementos que confirmem nossas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos das teorias que orientaram o estudo. Observa ainda que o relato detalhado dos procedimentos adotados, a explicitação dos pressupostos teóricos e das regras que orientaram o trabalho pode contribuir para uma maior confiabilidade em relação ao uso das entrevistas em pesquisas qualitativas (DUARTE, 2004, p. 219).

Outro aspecto que precisa ser considerado quando as entrevistas são utilizadas na coleta de dados é o que Bourdieu (2008) nomeia como dissimetria entre os papéis do entrevistador/a e do/a entrevistado/a. O desafio que se impõe é de que o primeiro possa compreender o modo como o segundo percebe a finalidade da pesquisa bem como suas motivações para participar desta troca. Esta clareza oferece a possibilidade de “reduzir as distorções que dela resultam ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que o encorajam a acentuar outras” (BOURDIEU, 2008, p. 695). Mais uma vez, o caráter subjetivo dos depoimentos colhidos deve ser considerado e tomado como pontos de vista particulares que devem ser respeitados, mas, no momento das análises, precisam ser comparados com outros na tentativa de estabelecer uma melhor compreensão do objeto estudado.

Assim, as entrevistas se constituíram no principal caminho metodológico para alguns objetivos da pesquisa e mostrou ser o procedimento apropriado para a coleta de dados, em função da pretensão deste estudo de caso em compreender as representações que professores/as, o gestor e funcionárias técnico administrativas têm sobre as políticas de ação afirmativa, especialmente as de corte racial, e como o colégio operacionalizou a lei estadual 6434/13.

O roteiro de entrevista (Apêndice 2) foi organizado a partir dos objetivos traçados para essa investigação e dividido em quatro blocos temáticos de perguntas. De acordo com Eduardo Manzini (2003), “um bom roteiro deveria garantir ao pesquisador, pelo menos parcialmente e intencionalmente, coletar todas as informações desejadas. [...] o roteiro deveria garantir, por meio das perguntas a serem feitas na entrevista, a abrangência total dos conceitos a serem estudados” (MANZINI, 2003, p. 13). Manzini (2003) enumera alguns aspectos que devem ser considerados ao elaborar o roteiro de entrevista: (i) é necessário prudência e cautela com a linguagem; as perguntas devem ser redigidas de forma simples e direta; (ii) é preciso ter cuidado com a forma das perguntas evitando-se palavras e frases não específicas ou vagas e também perguntas demasiadamente longas; (iii) é preciso ter cuidado com a sequência das perguntas de modo que a primeira possa gerar uma situação em que o entrevistado se sinta à vontade para responder e na sequência que as perguntas obedeçam uma ordem e dificuldade de

respostas das mais fáceis para as mais difíceis sendo conveniente a elaboração de blocos temáticos de perguntas que objetivam o mesmo assunto.

Cabe ressaltar que as entrevistas seguiram uma sequência de perguntas que procuraram atender os aspectos citados por Manzini (2003), mas, ao longo das mesmas, foram incluídas algumas questões que considere pertinentes. Realizei entrevistas com o diretor do colégio, com dez professores/as que atuaram com estudantes das turmas do 6º ano de escolaridade e três funcionárias técnico administrativas, sendo uma a coordenadora do Núcleo Acadêmico Pedagógico (NAPE) à época da implementação da lei; a outra pedagoga que fez o acompanhamento pedagógico dos/as estudantes do 6º ano e com a secretaria geral da escola responsável pelo processo de matrícula. No total, foram 14 entrevistados/as.

As entrevistas ocorreram em diversos locais, mas a maioria foi realizada nas dependências do CAP/UERJ em horário previamente agendado com os/as depoentes e tiveram duração média de sessenta minutos. No início de cada entrevista, apresentei os objetivos da pesquisa e esclareci o caráter de confidencialidade das informações e opiniões que seriam colhidas. Nesse momento inicial, os/as entrevistados/as leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1) e preencheram uma ficha com dados pessoais e profissionais (Apêndice 3).

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos/as entrevistados/as, transcritas e revisadas posteriormente, buscando manter a maior fidelidade possível ao discurso dos/as depoentes. A principal dificuldade na realização das mesmas foi a conciliação dos horários dos/as entrevistados/as e os da pesquisadora. Superado esse problema, todas as entrevistas transcorreram com tranquilidade.

Além das entrevistas, examinei a legislação estadual específica para a adoção das políticas de ação afirmativa na modalidade de cotas no CAP/UERJ, o Manual do Candidato para o Processo Seletivo 2014/6º ano do ensino fundamental (Anexo 2) e o Plano de Intervenção do Serviço Social no CAP/UERJ 2015. Entendo que, desse modo, realizei uma pesquisa que procurou contemplar tanto os aspectos da legislação quanto “os olhares” dos sujeitos pesquisados em relação ao contexto estudado.

Para a análise dos dados coletados, inicialmente, realizei o agrupamento das respostas por questões e sua inserção no software ATLAS.ti. Com o auxílio desse software fiz a leitura inicial do material bruto buscando recorrências que ajudassem a construir categorias de análise. Seguindo o procedimento de pesquisa da ‘Análise de Conteúdo’ proposta por Maria Laura Franco (2008), construí as categorias de análise por grupos temáticos a partir das recorrências encontradas nos depoimentos, levando em consideração os objetivos da pesquisa.

Segundo Franco (2008, p. 12), o ponto de partida da análise de conteúdo:

É a mensagem seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem.

Além disso, Franco (2008) considera que a emissão das mensagens está necessariamente vinculada às condições contextuais, econômicas e socioculturais de seus produtores sem abrir mão dos requisitos de qualidade e de sistematização dos dados. Tendo em mente essa abordagem, foram elaboradas inferências¹³ sobre como os sujeitos pesquisados entendem o processo de implementação da lei que determinou a adoção de cotas no CAP/UERJ. Busquei, assim, construir um diálogo, sempre que possível, entre os aportes teóricos e os depoimentos dos/as entrevistados/as na tentativa de aprofundar a compreensão de suas representações.

1.7

Revisão de literatura: com quem conversamos?

A revisão da literatura educacional sobre a temática em questão, num corte temporal de onze anos (2002 a 2013), foi realizada em bases de dados que organizam a produção acadêmica mais significativa. Este trabalho foi fundamental

¹³ Franco (2008, p.29-30) afirma que “se a descrição é a primeira etapa necessária e se a interpretação é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação. Produzir inferências é, pois, *la raison d’être* da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações”.

para situar meu interesse de pesquisa, bem como construir uma argumentação a partir do conhecimento acadêmico produzido e compartilhado na área.

Visando acerrar-me das produções mais recentes, realizei uma busca (i) nas revistas brasileiras da área de educação¹⁴; (ii) no Grupo de Trabalho de Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); (iii) na Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN); (iv) no Banco de Teses e Dissertações da Coordenadoria da Capacitação de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

Foram examinadas dezenove revistas do campo da educação tendo, inicialmente presentes as seguintes palavras-chave, que funcionaram como descritores de busca por artigos que tratassem do tema da pesquisa que realizei: (i) questões étnicas e educação; (ii) negro e educação; (iii) raça e educação; (iv) relações raciais e educação; (v) diversidade racial e educação; (vi) raça e ensino fundamental; (vii) preconceito racial.

Com esses descritores, não foi possível encontrar artigos, porém, ao examinar, detalhadamente, cada volume das revistas, identifiquei alguns textos que se relacionam com a temática pesquisada. Do total do número (volumes) das revistas consultadas, encontrei 44 artigos que tratavam de questões como desigualdade, diferença, combate ao racismo, identidade negra e preconceito. Os trabalhos encontrados sobre as políticas de ação afirmativa tratavam dessa temática no ensino superior, ou seja, não encontrei nenhum trabalho sobre ação afirmativa com corte racial na educação básica. Neste sentido, o levantamento realizado confirmou a necessidade de trabalhos que apontem nesta direção e também assinalou para a originalidade desta pesquisa.

Outro levantamento foi em relação à produção do GT 21 da ANPED, também no período de 2002 a 2013. Ao examinar as reuniões realizadas foi possível perceber que houve um aumento do número de artigos enviados para o GT 21. A criação do GT 21 trouxe um espaço específico para pensar/discutir as questões étnico-raciais como categoria de análise no campo educacional. No

¹⁴ Foram examinadas as revistas dos extratos A1 e A2 pela CAPES. Essas revistas, em geral, apresentam regularidade na produção, são quadrimestrais, contam com um comitê editorial composto de pesquisadores reconhecidos nacional e internacionalmente, realizam avaliação com pareceristas *ad hoc*, todos com nível de doutorado, no sistema duplo cego. São estas características, entre outras, que fazem estas revistas receberem a mais alta avaliação da CAPES.

período examinado, foram apresentados 170 trabalhos e 50 pôsteres que versavam sobre diversos enfoques ao abordar a temática etnicorracial como: relações raciais e educação; desigualdades raciais e educação; educação e ações afirmativas; desigualdades raciais e ensino superior; educação e religiões de matriz africana; racismo e mídia; educação quilombola. Posso afirmar que a temática etnicorracial tem indagado e problematizado o campo educacional e acadêmico, visto que os trabalhos apresentados, em sua maioria, são fruto de pesquisas desenvolvidas no âmbito do mestrado e doutorado.

Também foi consultada a Revista da ABPN, editada quadrimestralmente. Esta publicação foi selecionada como uma busca a parte, devido a sua importância para a temática e por estar diretamente relacionada a uma associação de pesquisa que tem como foco a questão racial. Optei por não inserir a Revista da ABPN na análise das demais revistas, visto que ela é um periódico multidisciplinar, que obtém avaliações entre os extratos B2 e C, segundo os critérios da CAPES. Avaliada em 16 áreas do conhecimento, a Revista da ABPN obtém o seu mais alto conceito (B2) em duas áreas: educação e interdisciplinar. Considerei adequado não incluí-la no escopo do primeiro grupo de revistas, por considerar que estaria comparando periódicos distintos, segundo os critérios de avaliação da comunidade acadêmica. No entanto, não seria adequado deixá-la de fora, tendo em vista a importância da mesma para a temática da pesquisa. O primeiro número data do ano de 2010, sendo, portanto, uma publicação recente. Essa associação é responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE).

A ABPN surgiu para congregar pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do movimento negro como conhecimentos válidos (GOMES, 2012, p.739).

Nos 12 números consultados, foi possível perceber a grande variedade de temáticas abordadas, e mais uma vez, inferi que essa diversidade se deve ao fato das questões etnicorraciais estarem mais consolidadas tanto no campo da educação como na sociedade em geral.

Já no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores (i) questões étnicas e educação; (ii) relações raciais e educação; (iii) diversidade

racial e educação; (iv) preconceito racial e educação; (v) raça e ensino fundamental, localizei 19 trabalhos.

Vale registrar que ao utilizar o descritor “ações afirmativas e educação” localizei 25 dissertações e 8 teses, no período 2011/2012. No entanto, todos os trabalhos tratam dessas políticas no ensino superior revelando que as ações afirmativas de corte racial na educação básica são incipientes, ainda que mais consolidadas no ensino superior.

Com esse levantamento foi possível concluir que há um pequeno número de dissertações e teses que tratam da temática etnicorracial com foco nas políticas de ação afirmativa, com concentração no ensino superior. O levantamento também revelou que essas reflexões são mais substantivas em fóruns específicos, que reúnem pesquisadores/as, em sua maioria, negros/as, tais como o GT 21 da ANPED e a Revista da ABPN. Assim, posso afirmar, com alguma certeza, que o tema das ações afirmativas de corte racial, ainda que no campo acadêmico, tem sido majoritariamente pauta da agenda de pesquisadores/as que se identificam como intelectuais e militantes do movimento negro, bem como os parceiros/as destas lutas. Outra conclusão possível foi de que o tema das ações afirmativas para o acesso à educação básica é incipiente.

No momento final de elaboração desse relatório, tive acesso à dissertação de mestrado¹⁵ de Verônica de Souza Silva (2015), orientada pela professora Dra. Miriam Soares Leite no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. A autora realizou sua investigação no Colégio Pedro II instituição federal que adotou as ações afirmativas no ensino médio após a aprovação da Lei 12711/12 e procurou discutir os possíveis impactos que a política de cotas de recorte racial poderia ter causado no colégio a partir das significações que professores/as e gestores/as atribuíam a esta medida e como identificavam os/as estudantes negros/as na instituição. Suas principais conclusões foram: (i) a maioria dos/a entrevistados/as manifestou posicionamento favorável às cotas raciais, mas apontou os limites dessas políticas especialmente os problemas relacionados à autodeclaração e ao desafio da permanência dos/as estudantes; (ii) a implementação das cotas raciais parece não ter causado grandes impactos na instituição por se tratar de uma política recente; (iii) os/as entrevistados/as

¹⁵ Para mais detalhes, consultar a dissertação intitulada “Jovens negros no Colégio Pedro II: ações afirmativas e identificação racial”.

consideraram que as questões raciais trazidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) deram mais visibilidade à temática racial no colégio (Silva, 2015, p. 133). Outro dado importante diz respeito ao levantamento bibliográfico realizado. Silva (2015) afirma que ao tratar especificamente da modalidade de cotas não localizou nenhum trabalho que considerasse a necessidade dessa medida na educação básica. Porém, destaca que encontrou, na área de educação, dois trabalhos que faziam referência à Lei 12711/12 no ensino superior. Esse dado confirma a escassez de estudos sobre essa temática e, a hipótese que levanto é a de que a temática é recente uma vez que tanto a legislação federal quanto as leis estaduais, anteriormente mencionadas, que foram sancionadas e determinam a adoção das políticas afirmativas para esse nível de ensino datam de pouco tempo. Neste sentido, a presente pesquisa ora apresentada cumpre um papel inovador e original.