

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLEBERSON DE DEUS SILVA

**“TAMBÉM QUEREMOS FALAR”:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DE
ENSINO MÉDIO ACERCA DA POLÍTICA
AFIRMATIVA DE COTAS DA UFES**

VITÓRIA

2014

CLEBERSON DE DEUS SILVA

**“TAMBÉM QUEREMOS FALAR”:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO ACERCA DA POLÍTICA
AFIRMATIVA DE COTAS DA UFES**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES), como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadores: Prof.^a Dra. Maria Aparecida Santos Correa Barreto (in memoriam); Prof. Dr. Rogério Drago.

Linha de pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

VITÓRIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S586t Silva, Cleberson de Deus, 1982-
"Também queremos falar" : representações sociais dos
alunos de ensino médio acerca da política de cotas da UFES /
Cleberson de Deus Silva. – 2014.
90 f. : il.

Orientador: Rogério Drago.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Estudantes do ensino médio. 2. Políticas afirmativas. 3.
Relações raciais. 4. Representações sociais. I. Drago, Rogério,
1971-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37

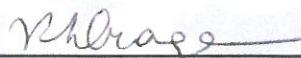
CLEBERSON DE DEUS SILVA

“TAMBÉM QUEREMOS FALAR”: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO ACERCA DA POLÍTICA AFIRMATIVA DE COTAS DA UFES

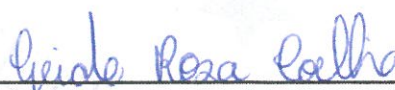
Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 26 de agosto de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA



Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Eduardo Augusto Moscon Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

LISTA DE ABREVIATURAS

- AIDS** - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- CEFETES** – Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- EIR** – Estatuto da Igualdade Racial
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ES** – Espírito Santo
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- IFES** - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
- MEC** – Ministério da Educação
- MN** - Movimento Negro
- NU** – Nações Unidas
- PAA** - Programa de Ações Afirmativas
- PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- RDH** – Relatório de Desenvolvimento Humano
- TRS** - Teoria das Representações Sociais
- UEL** – Universidade Estadual de Londrina
- UERJ** – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- UFES** – Universidade Federal do Espírito Santo
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFPR** – Universidade Federal do Paraná
- UMEI** – Unidade de Educação Infantil
- UNESP** – Universidade Estadual Paulista
- UnB** – Universidade de Brasília
- USP** - Universidade de São Paulo

Dedico este trabalho à Professora Doutora **Maria Aparecida Santos Correa Barreto** (In memoriam), exemplo de luta, de alegria, calma e dedicação, que apostou desde o início nessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Como agradecer a tantas pessoas em tão curtos espaços tempos possibilitados a nós seres humanos vivenciar? Quantas vidas envolvidas e envolventes passaram/ficaram nesses rápidos dois anos de tantos acontecimentos e *desacontecimentos*? Obrigado Deus por mandar essas pessoas ao meu encontro. Esta é Sua maneira de manifestar-se no mundo, trazendo corações e mais corações para nos aquecer nos dias inverniais da vida, mas também de nos alegrar nas primaveras coloridas do existir! São elas:

José Carlos (Pai), Maria Lúcia (Mãe), Renata (Irmã), Luan (Irmão) e Gabriel (Sobrinho) e parentes. Família, achava o mestrado um sonho tão distante. Graças a Deus vencemos! Se chegamos até aqui, podemos ir mais longe.

Marli Costa da Silva, muito obrigado pela compreensão, respeito e amor nesses últimos dois anos. Foram muito importantes para concretização dessa conquista!

Haila, grato por apresentar-me ao até então desconhecido PPGE e pelo incentivo para que tentasse a prova, apesar das minhas relutâncias e medos.

À sempre sorridente e agradabilíssima, Professora Cida, por me aceitar como seu orientando mesmo em um período muito atarefado de sua vida (mas sempre mandava mensagens para mim cobrando os textos) e concedeu-me a chance de mostrar quem de fato é o Cleberson.

Professor Rogério Drago muito, muito obrigado pelo acolhimento, companhia nesse período difícil para mim e colegas mestrandos e doutorandos, ao perdermos nossa orientadora de forma tão inesperada. Agradeço também a paciência com meus enrolos, Rss...Mas quando envio o texto, faço direitinho, não é verdade?

Aos professores da banca, por aceitarem o pedido e ajudarem no refinamento dessa pesquisa.

Aos queridos amigos do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro da UFES (NEAB): Carly, Cristina, Guanair, Sérgio Sansil e Sérgio Santos, Vanessa, professora Cleyde Amorim. Nossos diálogos no grupo de estudos foram fundamentais para minha pesquisa e vida pessoal.

Ao Núcleo de Estudos Indiciários (NEI) da UFES. Obrigado Professor Claudio Márcio e companheiros do grupo de estudos pelo companheirismo e conhecimentos compartilhados.

Turma 26, pela companhia pelo acolhimento nesses quatro semestres! Muito agradecido!

A professora Andrea Bayerl. Sempre atenciosa e alegre. Temos que dar continuidade ao grupo de pesquisa.

As amigas e amigos de trabalho na Unidade de Saúde, Pronto Atendimento de Bela Vista e ao Serviço de Engajamento Comunitário (SECRI) pelo carinho e compreensão nas minhas ausências.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES por me dar condições materiais de realizar esta pesquisa. Valeu!

Muito grato a cada aluno e professor que acolheu um desconhecido estudante com uma estranha proposta de pesquisa. Alunas e alunos, vocês são os atores principais dessa investigação científica! Não sou mais o mesmo depois do encontro com cada um de vocês, foi demais!

RESUMO

Este estudo buscou conhecer as representações sociais de alunos do ensino médio acerca da política afirmativa de cotas da UFES. Ao escolher realizar esta investigação científica, optei trabalhar com a Teoria das Representações Sociais (TRS), justamente por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, permitindo compreender melhor esse conjunto de saberes sociais cotidianos, explicações e afirmações que se originam na vida diária desses alunos. Para coleta e análise dos dados elegi trabalhar com grupos focais e análise de conteúdo, por acreditar que se tratam de técnicas mais apropriadas pelo tempo hábil destinado a tal propósito e o caráter exploratório dessa investigação. Foram eleitos como campo de pesquisa três escolas que ofertam o ensino médio no município de Cachoeiro de Itapemirim. Sendo, respectivamente, uma da rede particular, uma estadual e uma federal. Apresentei também de forma introdutória os principais conceitos sistematizados por Serge Moscovici que serviram de coordenadas para a formulação da TRS. Em um segundo momento, faço um debate dialogado sobre as relações raciais no Brasil através de autores que tentaram interpretar a realidade de um país de passado escravista e patriarcal. Como resultado dos diálogos com alunos do ensino médio, percebi que as representações sociais desses estudantes estão ancorados a um conjunto de palavras ligadas a ideia de igualdade, mérito, preconceito pelas avessas, “medida tapa buraco”. Entretanto, alunos favoráveis às políticas de cotas utilizaram muito a palavra igualdade no sentido material da existência (econômico e social). Percebeu-se também diferenças significativas não somente de instituição para instituição, como uma diversidade muito grande de concepções dentro de uma mesma instituição de ensino. Exemplo disso foi encontrado no IFES de Cachoeiro de Itapemirim, onde a visão sobre as cotas do primeiro grupo pertencente à turma de informática se aproximou mais das representações sociais dos alunos da escola particular, enquanto que as concepções do segundo grupo do curso de eletromecânica se conectavam mais com as falas dos alunos de escola pública.

Palavras-chave: Estudantes do ensino médio. Políticas afirmativas. Relações raciais. Representações sociais.

ABSTRACT

This study sought to understand the social representations of the average student about affirmative action quotas UFES education. By choosing to perform this scientific research, I chose to work with the Social Representations Theory (SRT), precisely because it is a qualitative research nature, allowing better understand this set of everyday social knowledge, explanations and claims that arise in the daily life of these students. Collection and analysis of data I have chosen to work with focus groups and content analysis, believing that these are the most appropriate techniques for timely for such purpose and the exploratory nature of this investigation. Were chosen as a research field three schools that offer high school in the county Cachoeiro of Itapemirim. Being respectively a particular network, one state and one federal. I also presented an introductory way the main concepts systematized by Serge Moscovici which served to coordinate the formulation of TRS. In a second step, do a debate dialogues on race relations in Brazil by authors who have attempted to interpret the reality of a country of slavery and patriarchal past. As a result of conversations with middle school students, I realized that social representations of these students are anchored to a set of words linked the idea of equality, merit, by reverse bias, "slap measured hole." However, favorable policies of quota students used the very word equality in the material sense of existence (economic and social). Also noticed significant differences not only from institution to institution, as a great diversity of views within the same institution. Example was found in IFES Cachoeiro of Itapemirim where vision on the coordinates of the first group belongs to the class of computer moved closer social representations of students in private schools, while the second group of conceptions of the course of electromechanical they connected more with the speeches of public school students.

Keywords: Middle school students. Affirmative action policies. Race relations. Social representations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS).....	20
1.1 APRESENTANDO A TRS.....	20
1.2 SERGE MOSCOVICI E A TRS.....	24
1.3 OS PROCESSOS FORMADORES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO.....	27
2 RELAÇÕES RACIAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	30
2.1. A GENEALOGIA DO RACISMO CIENTÍFICO.....	31
2.2. AS RELAÇÕES RACIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO: DA RAÇA À CULTURA.....	35
2.3. DIALOGANDO ACERCA DO CONCEITO DE POLÍTICA AFIRMATIVA....	39
2.4. AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PELO DO BRASIL.....	43
3 PARA UMA REVISÃO DE LITERATURA.....	46
3.1 LEGADO DO PPGE-UFES.....	46
3.2 LEGADO NACIONAL.....	52
4. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	57
4.1 OBJETIVOS.....	57
4.2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS ACERCA DO ESTUDO.....	57
5 “TAMBÉM QUEREMOS FALAR”: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO.....	63
5.1 CONHECEM SOBRE AS COTAS DA UFES?.....	63
5.2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DAS COTAS SOCIAIS PARA AS COTAS RACIAIS.....	67
5.3 EIS A QUESTÃO: SER O NÃO SER COTISTA.....	73

6 REFLEXÕES IMPORTANTES.....	77
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICES.....	88

INTRODUÇÃO

Algumas dessas tramas terminaram por me trazer ao exílio a que chego com o *corpo molhado de história*, de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos, de saudades de meu mundo, de meu céu, das águas mornas o atlântico, da língua errada do meu povo, língua certa do povo [...] (FREIRE, 2011, p. 17).

CORPO MOLHADO DE HISTÓRIA

Como negar a minha história que fala o que fui, quem sou, como vejo e situo-me no mundo? De alguma maneira, indica o porquê de certas indagações e interesses na vida pessoal e acadêmica. Creio que ao ler este breve relato de vida, poderá ajudar o leitor a entender um pouco das minhas motivações pessoais ao pesquisar acerca das **representações sociais de alunos do ensino médio acerca da política afirmativa de cotas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)**.

Filho de uma doméstica e um estivador do município de Cachoeiro de Itapemirim que apenas conseguiram concluir a quarta série, fui o primeiro da família a conseguir cursar o ensino superior. Quantas gerações se passaram até chegar a mim e nenhum deles pôde prosseguir os estudos. Bem, pelo menos esse ciclo de exclusão sofreu um abalo com minha entrada!

Mesmo sabendo que meu futuro já estava traçado pelos meus pais: terminar o ensino médio e trabalhar. Ponto! Como poderiam pagar um curso de graduação? É importante destacar que mesmo cursando o ensino médio ainda não sabia ao certo o que era uma universidade pública. Nunca tinha estado em uma ainda. Só conhecia a realidade das faculdades particulares: pagando você estuda. O que me deixava triste porque não tinha condições de pagar.

Tudo mudou quando conheci uma professora de história no segundo ano do ensino médio que estudou numa instituição de ensino superior chamada Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Em suas aulas, falava sobre sua ótima experiência acadêmica, da possibilidade de conseguir bolsa de estudo, estágio e, melhor, não pagar nenhuma mensalidade.

- Sério? Pensava. Não pagaria?

- Sim, não pagaria nadinha! Respondeu a professora.

Fiquei amigo dela. Foi a primeira pessoa que me falou da UFES e conseguiu cativar-me a “fazer uma faculdade”. Talvez o leitor esteja achando que estou brincando. É sério! Não sabia o que era a UFES. Agora, sonhava também em ser professor. Advinha de quê? História.

Tentei no final do ano de dois mil o vestibular em uma faculdade particular de Cachoeiro de Itapemirim para o curso de história. Ao ter ciência que fui aprovado, procurei saber o valor da mensalidade, então, fiquei sabendo que no ato da matrícula tinha que pagar o mês de janeiro e fevereiro que nem estudei. Sem chances. Como ia conseguir levantar toda essa grana? Primeiro, tinha que conseguir um trabalho e mesmo que conseguisse, vislumbrava que o destino do meu salário seria entregá-lo todo à faculdade. Não achava justo ver minha família passando dificuldades e não poder ajudá-los. Isso aconteceu no início do ano de dois mil e um, onde preferi procurar trabalho e com o dinheiro pagar um cursinho. Matriculei-me em um cursinho mais barato da cidade, porém, não pude permanecer sendo que não tinha recursos. Dois anos depois, consegui um emprego em uma empresa de mármore e granito como ajudante de carregamento. Serviço muito pesado, mas era a única chance que tinha de financiar meus estudos. Matriculei-me então em um cursinho pré-vestibular. A rotina era desgastante: carregar caminhões o dia inteiro e depois enfrentar o sono e cansaço à noite na sala de aula não era das tarefas mais fáceis.

Chegou o período de inscrição para o vestibular da UFES, providenciei todos os documentos, então, consegui a isenção da taxa. Na dúvida entre história ou serviço social, acabei optando pelo último curso. Fiz a prova. Quando vi o resultado, fiquei decepcionado, pois fiquei como terceiro suplente. Bem, até o segundo semestre de dois mil e quatro, ainda tinha esperança de ser chamado, mas, isso não se concretizou.

Nesse momento, sabia que se continuasse residindo em Cachoeiro o máximo que poderia chegar era cortador de pedras. Então decidi tentar a vida em São

Paulo. Morei na casa de meu primo que há alguns meses já morava naquele estado. Foi uma loucura chegar sozinho na maior metrópole da América Latina sem nunca ter ido lá antes. Como nunca tinha andando de metrô, esperei um pouco e observava como as pessoas procediam (risos) para comprar e embarcar neste transporte coletivo. Depois de alguns dias, comecei estudar em um cursinho do bairro próximo onde residia, mas não tive como continuar devido aos horários de trabalho. A cidade das oportunidades não era assim como se ouvia falar. Foram dias difíceis naquele lugar.

No final de novembro de dois mil e quatro uma amiga perguntou a minha mãe se eu queria tentar a isenção da taxa do vestibular da UFES. Pensei: ano passado tentei o vestibular fazendo cursinho e não passei. Deveria apostar de novo? Teria alguma chance? Assim, tentei o benefício. Minha solicitação foi deferida. Lembro que consegui o dinheiro da passagem de ônibus para voltar ao Espírito Santo dois dias antes do processo seletivo.

Depois de ter feito a prova, voltei para o estado de São Paulo. Agora para uma cidade chamada Taubaté (localizada no Vale do Paraíba). Não queria voltar para Cachoeiro de Itapemirim porque sabia que minhas chances eram mínimas de conseguir trabalho que não fosse em uma marmoraria. Apenas voltaria para o Espírito Santo se passasse no vestibular. Lá, fiquei na casa de um tio trabalhando com ele em obras. Na segunda quinzena de fevereiro, fui até uma *lan house* saber o resultado do vestibular da UFES.

Bem, para minha felicidade fui aprovado. Nossa, parece que aquele estabelecimento, aquelas ruas que me levavam à residência do meu tio eram os lugares mais lindos que tinha visto em toda minha vida. Tornar-me-ia o primeiro de toda uma geração familiar a acessar o ensino superior. Ao passo que registro esses fatos a vocês, leitores, recordo-me, o que escreveu Bourdieu, sobre a quase impossibilidade de se romper com a lógica reprodutora das desigualdades, já que as condições, origem e classe, determinantes no processo de acúmulo de capital cultural, irão definir a probabilidade de acesso do educando às séries seguintes. Todavia, foi provado mais uma vez que essa lógica maquiavélica muito bem retratada pelo sociólogo francês pode ser transgredida.

Então, agora é arrumar as malas e ir à Vitória. Como era de se esperar, a vida no curso de serviço social não foi fácil nos primeiros semestres devido à falta de dinheiro. No terceiro semestre, consegui passar no processo seletivo do Programa Conexões de Saberes. Sendo bolsista, a situação melhorou consideravelmente. Para localizar o leitor, este programa do governo federal tinha (digo tinha, porque apesar de ainda existir, o Conexões de Saberes foi modificado drasticamente, estando agora vinculado aos Programas de Educação Tutorial) como objetivo principal intensificar o debate de acesso, permanência e sucesso de alunos de origem popular nas universidades públicas. No ano de dois mil e sete, chegamos a ser mais de 60 bolsistas de diversos cursos da UFES. Era muito interessante essa “conexão” com diversos saberes acadêmicos e populares das comunidades localizadas na Grande Vitória onde eram desenvolvidas as atividades de extensão.

Nesse período, tive a oportunidade de escrever com quatro amigas o primeiro artigo científico e participar de encontros locais e nacionais que problematizam sobre as desigualdades na educação superior. A propósito, foi nesse programa que aconteceu a minha primeira aproximação com a temática etnicorracial voltada para população negra. Vale lembrar também que para obter o título de bacharel em serviço social, precisei produzir uma monografia, então, decidi estudar **O papel da Gerência de Raça na implantação das políticas afirmativas para negros no município de Vitória**. Tema muito incomum e impopular de se investigar em um curso onde é mais bem-quisto ao graduando estudar sobre políticas de assistência social, previdência, assistência estudantil, movimentos sociais, saúde, entre outros.

Daí em diante, o interesse pela temática de acesso, permanência e sucesso de alunos de origem popular e/ou negros ao ensino superior não deixaram de “povoar” minha mente como possíveis objetos de pesquisa acadêmica. Fato concretizado ao eleger a política de cotas da UFES como principal objeto de investigação desse trabalho científico.

Fiz questão de falar um pouco sobre minha vida, porque acredito que a decisão acerca do que pesquisar sem dúvida passa pelas experiências pessoais, leituras, diálogos com professores, amigos, entre outros. Com esta afirmação,

pretendo dizer que as reflexões teóricas que desenvolvi nesta pesquisa têm muitas faces, mãos, olhares e corações, ou seja, está encharcada de vida(s), pois como bem destaca Freire (1989), se deu na relação e no encontro com outro(s) que durante esta caminhada iniciada no ensino médio até o mestrado, contribuíram de alguma maneira para escrever esta dissertação.

Assim, o que não faltaram foram alterações no texto. Foi nesse processo de idas e vindas, que escolhi juntamente com a minha, então, orientadora Maria Aparecida S. C. Barreto, pesquisar as representações sociais de alunos do ensino médio sobre a política de cotas implantada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), tendo como parâmetro a Resolução N.º. 35/2012, que estabelece o sistema de reserva de vagas em seu processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação.

Vale ressaltar a resistência à implantação de uma política de inclusão social que contemplasse alunos de escola pública, negros e índios pobres na universidade. Essa aversão sucumbe graças às pressões providas, principalmente, do movimento social negro espírito-santense, que vê no dia dez de agosto de dois mil e sete, a aprovação do programa que assegura a reserva de vagas para alunos de escolas públicas com critérios sócio-econômicos.

Apesar dos esforços e das articulações realizadas com vistas a incluir o quesito etnicorracial no projeto inicial da UFES, vão se passar quase cinco anos sem nenhum avanço nas negociações no programa de reserva de vagas que ainda somente previa cotas sociais. A instituição somente decide, ou melhor, é obrigada, por lei federal, a adotar também em seu processo seletivo a política de cotas raciais no ano de dois mil e doze. Mais a diante, entrarei em detalhes sobre essa lei federal.

As perguntas que faço neste trabalho de pesquisa estão imbricadas no processo de acesso ao ensino superior público no Espírito Santo. Pensando o cenário educacional no estado, acrescenta-se ainda a ínfima oferta de vagas, já que contamos atualmente com uma única universidade pública¹, que de

¹ Temos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES), todavia, ainda têm muitas limitações na oferta de determinados cursos superiores, principalmente os voltados à

certa maneira, acirra a concorrência, que juntamente com as questões relacionadas aos três principais eixos socialmente utilizados de exclusão social (classe, gênero e raça) (SAFIOTTI, 1997) dificultam a entrada, permanência e sucesso de grupos sociais marginalizados à universidade.

Tabela 1: Taxa bruta de escolaridade no ensino superior da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo.

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DA POPULAÇÃO DESAGREGADA PELOS GRUPOS DE COR OU RAÇA E SEXO ENTRE 1988-2008				
		1988	1998	2008
Homens	Branços	7,2	9,6	18,2
	Pretos & Pardos	1,6	1,7	6,2
	Total	4,8	5,9	11,8
Mulheres	Branços	8,1	12,2	22,7
	Pretos & Pardos	2,0	2,4	9,2
	Total	5,6	7,8	15,7
Total	Branços	7,7	10,9	20,5
	Pretos & Pardos	1,8	2,0	7,7
	Total	5,2	6,8	13,7

Fonte: Mapa das Desigualdades Raciais de 2009-2010.

Na tabela 01 apresento alguns dados do Mapa das Desigualdades Raciais de 2009-2010 acerca da taxa bruta de escolaridade no ensino superior da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos, pretos & pardos) e sexo no Brasil em 1988, 1998 e 2008 (em % da população que frequentava o ensino superior dividido pela população de 18 a 24 anos). De todas as variantes que poderiam ser debatidas, destaco duas: a primeira é o aumento do número de vagas no ensino superior, principalmente nos últimos dez anos (1998 a 2008), ainda que tímida quando se leva em consideração a

área de ciências humanas e sociais. Assim como a UFES, os IFES possuem políticas afirmativas de acesso e permanência.

proporcionalidade da população alijada do direito a educação superior no Brasil nessa faixa etária entre 18 a 24 anos.

O segundo ponto que desejo ressaltar dos dados da tabela 1 é quando se analisa as distâncias entre os grupos de cor ou raça. Nota-se que “a desigualdade entre brancos e pretos & pardos, no que tange à taxa bruta de escolaridade no ensino superior, cresceu durante o período” (CARVANO, 2010, p. 229). Esses elementos demonstram a impossibilidade de entender as desigualdades de maneira mais ampla se não levarmos em consideração também as relações etnicorraciais desenvolvidas no país, que de alguma maneira, refletem igualmente quando o assunto é o acesso às vagas de graduação das universidades públicas.

Portanto, mesmo com a conquista de políticas de acesso ao ensino superior público, como a reserva de vagas com critérios sociais, etnicorraciais para negros e índios, fico questionando-me: será que os alunos de ensino médio que estão na iminência de prestarem o vestibular sabem que a UFES é gratuita? E quando possuem essas informações, será que sentem vergonha e/ou descrédito acerca das cotas sociais e etnicorraciais? Quais são as representações sociais de alunos acerca da política afirmativa de cotas para negros da UFES? São esses fatores que pretendo identificar e entender nessa pesquisa.

Estas perguntas se constituem o arcabouço dessa investigação, não apenas no sentido teórico-metodológico, mas também perguntas que são minhas e que me moveram a pesquisá-las, sendo que o ato de pesquisar não deve estar desassociado de seu caráter político e da curiosidade do proponente. Ler e escrever, às vezes, por si, já é enfadonho, quanto mais quando se trata de uma temática que não gostamos. Conseguir conciliar a relevância política, bem como aquilo que gostamos de pesquisar, é importante e necessário em um processo de investigação. Acredito que este desígnio foi alcançado com a elaboração dessa pesquisa acadêmica.

Dessa maneira, espero que esta investigação contribua de alguma forma na (re)construção e fortalecimento de políticas de acesso ao ensino superior

público, sendo que se tornou um debate latente e relevante no contexto social e político da sociedade brasileira e espírito-santense contemporânea.

Diante do exposto, este estudo encontra-se assim organizado: No capítulo 1, realizo um “mergulho” na TRS, base teórica e guia dessa investigação, abordando os principais conceitos teóricos sistematizados por Serge Moscovici e alguns dos seus interlocutores. Já no capítulo 2, discuto algumas explicações científicas ideologizadas que se tornaram basilares na construção das representações sociais do negro(a) na sociedade brasileira e como esses discursos influenciam importantes pensadores sociais brasileiros. No capítulo 3, apresento as falas dos alunos acerca da política afirmativa de cotas da UFES e por meio delas, estabeleço diálogos com a TRS para conhecer as representações sociais desses estudantes sobre a reserva de vagas. Por último, desenvolve algumas considerações sobre esta investigação científica, propostas de continuidade da pesquisa e possíveis projetos de intervenção com os alunos.

1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

Os fenômenos de representação social estão “espalhados” por aí, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social (SÁ, 1998, p. 21).

Neste capítulo realizarei o meu primeiro “passeio pelo mundo” da TRS, base teórica e guia dessa investigação. A proposta inicial é dialogar com os principais conceitos teóricos sistematizados por Serge Moscovici que serviram de coordenadas para a formulação da TRS. Ao mesmo tempo, pretendo apontar algumas rupturas teóricas e metodológicas proporcionadas pela TRS em um período até então marcado por abordagens individualizantes, muito comuns na psicologia social estadunidense (FARR, 1995; SÁ, 1995). Além disso, pretendo explicitar como essa teoria poderá contribuir de forma decisiva no conhecimento das representações sociais dos alunos de ensino médio acerca das cotas da UFES tanto no seu aspecto constituinte (os processos) como no aspecto constituído (produto) (JODELET, 2001).

1.1 APRESENTANDO A TRS

Neste primeiro momento, é importante destacar que a discussão acerca das representações não é algo recente. Vários antropólogos, filósofos, sociólogos e historiadores, já apontavam mesmo que sumariamente para a ideia de representação. O embate milenar na filosofia do conhecimento entre idealistas e realistas e em seus desdobramentos com os aprioristas clássicos e empiristas, são exemplos dessa disputa no campo teórico ainda muito recorrente na contemporaneidade: como se dá o conhecimento? O objeto existe *a priori* na mente do sujeito, independente da sua materialidade ou a existência de um objeto depende da sua concretude? Em outras palavras: o conhecimento seria imanente ao espírito humano, dados anteriormente a experiência ou seriam construções artificiais derivadas da experiência? (LIMA, 2005).

Nas ciências sociais não foi diferente, autores clássicos como Durkheim, Marx, Weber e seus seguidores “dedicam boa parte de suas reflexões ao problema das representações que os homens produzem sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor” (LIMA, 2005, p. 33). Com interpretações que ora se aproximam, ora se negam, o fenômeno representação ou “reprodução do conteúdo do pensamento” (MINAYO, 1995, p. 89), como gostam de chamar os escritores que reproduzem fielmente o significado etimológico da palavra, tornou-se um campo fecundo de diferentes reflexões teóricas.

Exemplo bem evidente das diferentes abordagens sobre o mesmo tema pode ser visto na produção científica dos três principais autores da sociologia clássica (LEITE, 2002) citados anteriormente. Assim, “podemos dizer que as representações sociais, enquanto imagens construídas sobre o real são um material importante para a pesquisa no interior das ciências sociais” (MINAYO, 1995, p. 108).

Por questões de tempo e, reconheço, pela necessidade de maior aprofundamento na TRS, apenas abordarei de forma introdutória a contribuição dos escritos de Émile Durkheim e o que abordou sobre representação. Por que esse autor? É através da produção teórica de Durkheim que o psicólogo Serge Moscovici, construirá e inaugurará em 1960 “um vasto campo de estudos psicossociológicos” (SÁ, 1995, p. 19).

Considerado um dos pais da sociologia, Durkheim, dedicou-se à pesquisa de cerimônias religiosas, sobre o suicídio, metodologia de pesquisa, educação, entre outros (RODRIGUES, 1995). Partilhava da crença positivista² da “fé no futuro da razão” (DURKHEIM, 2003, p. 13). Tinha como meta transformar a sociologia em uma disciplina com reconhecimento científico, e para isso, defendia que as pesquisas sociais precisavam se submeter ao rigor do racionalismo científico. Como se vê na citação abaixo, Durkheim conclamava os estudiosos da área de humanas a deixar os debates teóricos sem compromisso metódico e desprovidos de fundamento empírico:

² Segundo Rodrigues (1995), o positivismo de Durkheim se diferencia de seus antecessores porque sua ênfase está no coletivo e não no individual.

A nossa regra não implica, portanto, nenhuma concepção metafísica, nenhuma especulação sobre o fundo dos seres. O que ela reclama é que o sociólogo se ponha no estado de espírito em que estão físicos, químicos ou fisiologistas, quando se metem numa região ainda inexplorado do seu domínio científico [...] Ora, a sociologia está longe de atingir este grau de maturidade intelectual (DURKHEIM, 2003, p. 18).

As projeções feitas por Durkheim às ciências sociais têm influência direta dos ideais cartesianos e positivistas em alta no pensamento hegemônico da época. Será na sua obra “O Suicídio” que introduzirá análises multivariadas, utilizando inclusive a “estatística como instrumento de análise” (RODRIGUES, 1995, p. 25) e colocará,

[...] à prova a noção vulgar de seu tempo de que o suicídio resultaria de uma enfermidade mental, e comparou populações diferentes para mostrar que, se fosse o caso, as populações com altas taxas de enfermidade mental teriam altas taxas de suicídio (Idem).

Outra questão que aparece na obra de Durkheim que merece destaque é seu esforço em não reduzir a explicação da vida social a “fatores puramente psicológicos” (DURKHEIM, 2003, p. 21), pois “o grupo é constituído de modo distinto do individuo, e as coisas que o afetam são de outra natureza” (DURKHEIM, 2003, p. 21). Dessa maneira, demarca os fatores sociais como fenômeno independente das manifestações individuais e a elege como elemento primordial para a explicação dos fenômenos do “reino social”, ou seja, o social apenas se explica pelo social. É através da sociologia durkheimiana que a sociedade transforma-se em um fenômeno *sui generis* (RODRIGUES, 1995).

Em um artigo escrito por Bruno Bontempi Júnior acerca da presença visível e invisível de Durkheim na educação brasileira, o autor demonstra a influência teórica do sociólogo francês na produção científica de Fernando de Azevedo (1894-1974), educador que contribuiu decisivamente na escrita do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Neste texto, Bontempi Jr. (2012) fala que foi sob a óptica da sociologia durkheimiana que a educação será vista como “fato social por natureza” (BONTEMPI Jr., 2012, p. 55).

Instância privilegiada da transmissão de cultura, a educação vê-se dotada, tanto em Durkheim e Azevedo, de uma função social eminentemente conservadora: promover a coerção da geração jovem pela adulta, a fim de que a primeira possa acolher as tradições

e moldar-se à imagem do grupo encabeçado pela segunda, para que este possa manter a sua continuidade (BONTEMPI Jr., 2012, p. 55-56).

Por esse prisma, a educação é vista como fator de coesão social já que tem como função primordial apresentar desde a mais tenra idade as regras sociais que contribuem para o equilíbrio do organismo social (BONTEMPI Jr., 2012). Nas palavras de Durkheim: “de que serviria imaginar uma educação que levasse à morte a sociedade que a praticasse?” (DURKHEIM, apud, BONTEMPI Jr., 2012, p. 56). Em outras palavras poderia dizer que o sociólogo francês eleva a educação ao patamar de “salvadora da pátria” já que consegue imprimir no cidadão as regras sociais de convivência harmônica.

O último aspecto do pensamento durkheimiano que desejo salientar e o mais imprescindível para as intenções desta pesquisa, é a teorização que faz sobre as representações coletivas. Este conceito já aparece em sua obra “As regras do método sociológico de 1895, porém, será mais bem trabalhada em 1912 no seu livro “As formas elementares da vida religiosa”. A premissa durkheimiana é que a partir das organizações sociais mais simples, poder-se-ia desvendar elementos universais da humanidade (LIMA, 2005). Seu ponto de partida seria analisar as “manifestações mais simples – o totemismo – para se atingir em seguida os aspectos mais complexos do fenômeno” (RODRIGUES, 1995, p. 29). Para construir o conceito de representações coletivas, Durkheim,

[...] buscou apoio empírico no estudo da religião bastante simples de povos ditos primitivos [...]. A teoria durkheimiana assegurava que as “formas elementares” identificadas naquelas representações religiosas seriam encontradas, como substrato básico, também nas religiões mais elaboradas. O mesmo acontecia com relação às demais formas de conhecimento social, visto derivarem todas da própria religião (SÁ, 1995, p. 22).

O argumento do sociólogo francês é que as primeiras formas de representações de si e do mundo têm origem religiosa e que dela procedem a filosofia, a ciência, tais como noções de espaço, tempo, quantidade, gênero, entre outros. Graças às representações coletivas, existe um fluxo imenso e intenso de conhecimentos onde “as inteligências se penetram umas nas outras” (DURKHEIM, apud, LIMA, 2005, p. 38).

As representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo também; para fazê-las, uma multiplicidade de espíritos diversos associaram, misturaram e combinaram suas idéias e seus sentimentos; longas séries de gerações acumularam aí sua experiência e sua sabedoria. Uma intelectualidade muito particular infinitamente mais rica e mais complexa que a do indivíduo, aí está como que concentrada (DURKHEIM, apud, LIMA, 2005, p. 35 e 36).

Bem, nesse breve “passeio” pelo pensamento durkheimiano, pude conhecer um pouco de onde o psicólogo Serge Moscovici se embrenhou em busca da “matéria prima” para construção da TRS. Agora, o intento é mostrar no próximo subcapítulo o que foi construído por Moscovici e como sua teoria pode contribuir para a análise da realidade.

1.2 SERGE MOSCOVICI E A TRS

Foi com a publicação em 1961 da obra germinal de Serge Moscovici, intitulada: “*La psychanalyse, son image et son public*”, traduzida para o português como “A representação social da psicanálise”, que ocorre a projeção da TRS como ferramenta de análise social (FARR, 1995, p. 31). A curiosidade de Moscovici estava em compreender como a sociedade nomeia uma palavra, um objeto sem mesmo conhecê-la. Como os sujeitos que não tiveram contato com a psicanálise aproximavam este conceito da sua realidade? De que maneira o estranho, o perturbador, torna-se palpável e compreensível? Foi isso que Moscovici percebeu quando perguntava o que era e para que servia a psicanálise para seus entrevistados.

Com essa pesquisa, o psicólogo Serge Moscovici inovou e ativou um amplo campo de estudos até então inédito na sua área de formação, classificada por estudiosos como Robert Farr, de uma “forma sociológica da psicologia social” (FARR, 1995, p. 33). Vale lembrar, a inestimável contribuição de Moscovici aos pesquisadores interessados na sociologia do conhecimento. Ele próprio explica como iniciou seus estudos sobre representações:

Por volta dos anos 60, pareceu-me possível retomar o estudo das representações e despertar o interesse de um pequeno grupo de psicólogos sociais, fazendo reviver tal noção. Eles vislumbraram a possibilidade de abordar os problemas de sua disciplina dentro de

um novo espírito, de estudar os comportamentos e as relações sociais sem deformá-las nem simplificá-las e de atingir resultados originais (MOSCOVICI, 1978, p. 45).

Segundo Moscovici (1978), por séculos o senso comum manteve a primazia sobre as verdades explicativas da vida. O que era certo ou errado, quais eram os remédios para a cura, as explicações dos fenômenos sociais, físicos, bioquímicos. Tudo passava pelo seu crivo. Foi a partir desse conhecimento construído no cotidiano pelos sujeitos sociais que a “ciência e a filosofia dele extraíram seus materiais mais preciosos e os destilavam no alambique de sucessivos sistemas” (MOSCOVICI, 1978, p. 20).

Entretanto, o que se percebe com a primazia da ciência é a inversão desse processo. É ela que propõe a maior parte dos objetos, conceitos que usamos diariamente nas relações econômicas, políticas, sociais, entre outras. As ciências com seus representantes tornam-se sacerdotes ou xamãs modernos que têm ou nos fizeram crer, que os saberes científicos têm todo o domínio das verdades explicativas e resolutivas da vida (MOSCOVICI, 1978).

Como é processado esse conjunto de conceitos científicos que são repassados cotidianamente para grupos sociais que não tiveram a oportunidade de estudá-los metodicamente como se faz na academia? O estudo de Moscovici sobre as representações sociais da psicanálise é um bom exemplo desse fenômeno de reelaboração e tradução do conhecimento. Outro modelo clássico usado por estudiosos para exemplificar a questão da tradução ou preparação de termos científicos ao universo consensual é a pesquisa sobre as representações sociais da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS).

Logo quando os meios de comunicação começaram a veicular notícias referentes a esta nova doença desconhecida pela grande maioria da população mundial, surgiram várias explicações para a AIDS, entre elas estão: castigo divino, praga homossexual, doença da promiscuidade, peste africana, falta de higiene, entre outras. É o medo do desconhecido que faz com que os seres humanos busquem explicações para esse “novo ameaçador” e cria possibilidades de criação de representações sociais sobre determinado objeto,

tornando o não familiar em familiar, agora não mais temível como antes de ocorrer o processo de ancoragem (JOFFE, 1995).

As explicações para esse fenômeno desconhecido, no caso aqui citado, a AIDS, é a objetivação, ou seja, a materialização, a concretude imagética do objeto outrora incógnito (JOFFE, 1995). A TRS sistematiza um processo que ocorre cotidianamente nas relações sociais advindas da necessidade humana de informações e explicações sobre o mundo ao seu redor. São esses saberes que ajudam na vida cotidiana a nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva.

Nessa perspectiva, as representações são essencialmente dinâmicas; são produtos de determinações tanto históricas como do aqui-e-agora e construções que têm uma função de orientação: conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social – o seu modo de ser particular, produto de seu ser social (SPINK, 1995, p. 8).

Não posso esquecer de salientar o papel das instituições (escola, igreja, partido político, instituições de ensino superior, entre outros), as redes de comunicação na elaboração das representações sociais, que vale ressaltar, não estão imunes aos mecanismos de manipulação social (JODELET, 2001). Merece destaque o peso das mídias eletrônicas e televisivas que circulam com extrema facilidade por diversos territórios geográficos e sociais. Esse emaranhado de conteúdos das representações sociais não chega ao indivíduo e permanece de forma pura, como se fossem meros recipientes vazios. Pelo contrário, todos esses elementos misturam-se aos “sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado dos conhecimentos científicos, quanto à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos” (JODELET, 2001, p. 21).

Esta teoria denominada por representações sociais é conceituada por autores que se debruçam em pesquisá-las como “modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26); “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático” (JODELET, 2001, p. 22); “uma modalidade de saber gerada através da

comunicação na vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em suas situações concretas” (SÁ, 1998, p. 68); “teorias do senso comum” (SÁ, 1995, p. 26).

Depois das leituras de textos e livros elaborados pelos autores citados neste subcapítulo, compreendo as representações sociais como processo de constituição das proposições explicativas do senso comum que auxilia os sujeitos a guiar-se no mundo. É esse saber social elaborado pelos alunos de ensino médio (sujeito) ao se reportarem à política de cotas da UFES (objeto) que desejo conhecer ao propor essa pesquisa.

1.3 OS PROCESSOS FORMADORES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO

A ideia ao propor esse subcapítulo é aprofundar alguns conceitos já implicitamente citados anteriormente e tornar sua leitura de fácil compreensão a pesquisadores como eu, que estão iniciando seus estudos sobre a TRS. Acredito que esse também foi o intuito de Moscovici ao delinear os “passos” formadores das representações sociais aos processos de ancoragem e objetivação.

Fiz menção porque existe a possibilidade de se engessar a gênese ou processualidade das representações sociais, ranqueando ancoragem ou objetivação. Autores como Jodelet (2001) e Sá (1995) iniciam seus textos com o processo da ancoragem. Já Leite (2002) e Moscovici (2009) preferem introduzir essa discussão teórica com a objetivação. Entretanto, essas etapas podem acontecer concomitantemente e com tamanha rapidez que se torna difícil distinguir os momentos que cada um acontece. Na verdade, são separadas apenas por questões didáticas. Por foro íntimo, iniciarei pelo processo de ancoragem.

O processo de ancoragem refere-se a aquele momento de enraizamento social (SÁ, 1995; JODELET, 2001) da representação e do objeto. O sujeito “se esbarra” com uma nova ideia, objetos, pessoas, acontecimentos que até o

momento lhe são estranhas. Nesse momento, ocorre o ato de integração cognitiva, ou seja, de aproximação do novo ameaçador ao conjunto de pré-noções, experiências e histórias do sujeito social. As representações já existentes podem servir como “sistemas de acolhimento de novas representações sociais” (SÁ, 1995, p. 38). É a ancoragem que

[...] enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-lo em relação aos valores e dar-lhe coerência. Entretanto, nesse nível, a ancoragem desempenha um papel decisivo, essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição num sistema de acolhimento nocional, um já pensado (JODELET, 2001, p. 38 e 39).

A classificação é inerente ao processo de ancoragem, logo, o sujeito compara e decide a partir do conjunto de “histórias” estocado na memória. Portanto, o objeto a ser representado pode ser acolhido ou negado ou mesmo alterado. Importante ressaltar, que essa operação não acontece de forma lógica e intencional na mente do sujeito. São momentos que não se tem o domínio das associações que se empreende (SÁ, 1995).

Somado a isso, ocorre a operação de nomeação do objeto estranho, que acaba produzindo uma cadeia de sentidos localizadores e genealógicos que o introduzem na cultura do sujeito (SÁ, 1995). Dois exemplos de ancoragem podem ser vistos na assimilação que as pessoas pesquisadas fizeram da Psicanálise e da AIDS. No primeiro caso, a associação foi feita a uma medicina sem remédio ou a uma confissão religiosa. No segundo caso, o objeto foi ligado a crenças religiosas, interpretando a AIDS como castigo divino aos perversos sexuais ou ainda a falta de higiene nas práticas sexuais (LEITE, 2002).

Quando essas representações sociais ganham concretude? É no processo de objetivação que o conhecimento acerca do objeto ganha uma figura quase que tangível (SÁ, 1995). A ideia ganha materialidade, ou seja, acontece a transformação das “idéias e imagens em coisas concretas e materiais que constituem a realidade” (LEME, 1995, p. 49). Um exemplo muito interessante desse processo é “o fato de se comparar Deus a um pai, o que faz com que uma pessoa preencha a mente e desperte os sentimentos correspondentes” (LEME, 1995, p. 49). Na verdade há um pareamento do conceito com uma

imagem. Poderia dizer de forma figurativa que esses conhecimentos se tornaram tão reais e familiares que é possível ao sujeito até mesmo tocá-los.

Vale lembrar que os conceitos de ancoragem e objetivação são fundamentais para essa pesquisa que se propõem estudar um fragmento da realidade a partir da TRS. Este empreendimento teórico foi importante, pois eliminou algumas dúvidas latentes, porém, evidenciou também a necessidade de mais leitura e aprofundamento. Além disso, contribuirá também na identificação das pistas, indícios presentes nas falas, nos debates e gestos dos alunos de ensino médio ao se pronunciarem sobre o assunto, facilitando meu árduo e complexo trabalho de montar esse mosaico chamado nessa pesquisa de representações sociais das cotas da UFES.

2 RELAÇÕES RACIAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Em primeiro lugar a história não seria entendida como a “ciência do passado”, uma vez que segundo Bloch, passado não é objeto da ciência. Ao contrário, era no jogo entre a importância do presente para compreensão do passado e vice-versa que a partida era de fato, jogada [...] (SCHWARCZ, 2002, p. 7).

Para discutir as relações raciais no Brasil se faz necessário um “mergulho” no pensamento social brasileiro através de autores que tentaram interpretar a realidade de um país de passado escravista e patriarcal. Portanto, é importante deixar evidente que o intuito dessa empreitada não é traçar um histórico do século dezesseis quando as primeiras levas de africanos escravizados chegam a essa colônia até o período da abolição.

O que pretendo evitar com esta decisão é não cair no discurso muito propagado nos meios de comunicação de que o fenômeno racismo é pura e simplesmente resultado do passado escravista e que ao negro escravizado constituir-se em cidadão, funda-se nesse país um Estado democrático, sem discriminação. Entretanto, é importante notar que

[...] a sociedade produz novas formas de racismo que nada tem a ver com o passado escravista. Portanto, a luta é contra este presente concreto, atual, cotidiano, visível e comensurável e não contra um passado sobre o qual novas gerações conhecem pouco ou mal através de manuais de história (MUNANGA, 1996, p. 81 e 82).

Além disso, saliento que

[...] quanto mais afastados estamos no tempo do final do sistema escravista, menos se pode invocar a escravidão como uma causa da atual subordinação social do negro. Inversamente, a ênfase deve ser colocada nas relações estruturais e no intercâmbio desigual entre brancos e negros no presente (HASENBALG, 1982, p. 90).

Também entendo a importância de não desconsiderar as relações de classe social. Ainda que não seja a categoria central da pesquisa, esses dois eixos de análise podem cruzar-se, seja na discussão teórica, seja na análise dos dados. Esta atitude advém da evidente negação do pesquisador em considerar que esta por si só dá conta de externalizar as mazelas provocadas pelo racismo. Prefiro pensar essas categorias de forma dialética. Ora conflituosa, ora harmoniosa. Uma não sucumbe na outra, nem são a mesma coisa (SILVA, 1998; PEREIRA, 1987).

A seguir pretendo explorar nos dois próximos subcapítulos algumas explicações científicas ideologizadas que se tornaram basilares na construção das representações sociais do negro(a) na sociedade brasileira com suas especificidades. Para cumprir esse desígnio, precisarei esboçar um diálogo crítico com as principais ideias difundidas por autores precursores do racismo científico europeu do século dezenove e os rebatimentos dessas explicações na produção científica brasileira, que culminará com a difusão no início do século XX da imagem de um país sem desigualdades raciais.

2.1 A GENEALOGIA DO RACISMO CIENTÍFICO

A dificuldade em lidar com a diferença é muito antiga e remonta a história de muitas civilizações. Este fenômeno no vocabulário antropológico é denominado de etnocentrismo. Como bem salienta o professor Everaldo Rocha (1984), não se trata de um problema limitado a uma determinada época, nem a uma única sociedade. Em diversos momentos houve (e ainda há) a tentativa de ranqueamento das diferenças, tornando-a sinônimo de desigualdade e ferramenta de dominação do estranho, do outro.

Os próprios gregos consideravam-se superiores aos outros povos, chamando-os pejorativamente de “bárbaros” por não possuírem o conjunto de leis de organização social helênica (SANTOS, 2005). O que prevalecia nesses grupamentos humanos segundo a óptica greco-romana é a desordem e o despotismo. São com esses argumentos que Aristóteles justificava a escravidão. De acordo com Rocha (1984), a discussão de superioridade ou inferioridade do outro acentua-se nas grandes navegações com a descoberta de novos povos, e com eles uma gigantesca diversidade de práticas até então “estranhas” às nações europeias.

Todavia, até o século dezoito, as teorias para explicar o atraso de alguns povos (evolucionismo cultural) estavam hegemonicamente enraizadas em

argumentos étnicos³. Com a ampliação dos estudos antropológicos e biológicos da fauna, flora, e do homem dito selvagem, acontece uma reviravolta conceitual, ocasionando o surgimento da ideia de “raças humanas”, que na verdade, toma mais uma direção ideológica do que biológica (MUNANGA, 1999).

Assim, a diferença que se travestia em espanto e perplexidade, nos séculos XV e XVI, encontra, nos séculos XVIII e XIX, uma nova explicação: o outro é diferente porque possui diferente grau de evolução (ROCHA, 1984, p. 26).

Em um artigo publicado em Paris pelo antropólogo e médico François Bernier (1625-1688), é que vamos encontrar o primeiro registro (1684) da palavra raça designando a divisão dos seres humanos em espécies. Dizia que era possível dividir a terra de outra maneira, levando em consideração fatores extra-geográficos, pois cada homem possui um formato exterior (cor, rosto, nariz, cabelo). Assim, o viajante atento com facilidade poderá localizar-se a partir dessas coordenadas morfológicas dispares inscritas no corpo de cada povo, que pela sua observação, contabilizava “quatro ou cinco espécies ou raças de homens cuja diferença pode servir com fundamento para uma nova divisão da terra” (BERNIER apud GUIMARAES, 2012, p. 17).

Entretanto, é no século dezanove que o antropólogo alemão chamado Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840) apresenta a ideia de raças humanas que ganhará projeção no cenário científico europeu. Em seu livro: *De generis humani varietate nativa* (“Das variedades naturais da humanidade”), classifica a humanidade em cinco “raças”: a caucasóide, a mongolóide, a etiópica, a americana e a malaia. Sendo que considerava a primeira das raças anteriormente citadas como o tipo ideal de humano (PENA, 2007).

Nessa discussão, destaca-se na nascente ciência biológica (e porque não, antropológica) do século dezanove a eleição das raças humanas como principal objeto de estudo. Inicialmente o principal objeto de pesquisa será a medição da caixa craniana. Logo a seguir, elegem a hereditariedade e os

³ A publicação da obra *A origem das espécies* por Charles Darwin (1809-1882) em 1859 tornou-se um paradigma dentro das ciências humanas e naturais (SCHWARCZ, 1993, p. 54), influenciando diversos pensadores e contribuindo decididamente para o triunfo dos argumentos biológicos (darwinistas sociais) sobre os culturais (evolucionistas culturais).

genes como campo de estudo, centralizando mais em classificações genotípicas do que fenotípicas (GUIMARÃES, 2012).

Destaca-se nesse primeiro momento o médico psiquiatra, Cesare Lombroso (1835-1909), fundador da antropologia criminal e da escola positiva de direito penal. O que interessa para essa pesquisa sobre este autor são os seus estudos acerca da demência e delinquência. Acreditava que poderia a partir das características anatômicas do cérebro e de outras partes físicas do corpo identificar o criminoso e o demente já que eram geneticamente determinados para o mal, por razões congênitas e que “o criminoso não é totalmente vítima das circunstâncias sociais e educacionais desfavoráveis, mas sofre pela tendência atávica, hereditária para o mal. Enfim, o delinquente é doente; a delinquência é uma doença” (ROQUE, 2010, p. 6).

Em geral, o delinquente nato tem orelhas de abano, cabelos abundantes, barba escassa, os senos frontais e as mandíbulas enormes, queixo quadrado e proeminente, zigomas aumentados, a gesticulação freqüente, em suma um tipo de parecido com o mongol, às vezes com o negro (LOMBROSO, 1983, p. 168).

Esses estigmas influenciaram muito na produção da figura potencial do delinquente e como historicamente esses sujeitos deveriam ser tratados. A história do racismo contra a população afro-brasileira está “recheada” de exemplos de como a teoria lombrosiana ainda povoa o imaginário social e determina quem é o bandido, o pobre e, na maioria das vezes, a figura do negro ainda aparece com muita força. Por esse determinismo contido em seus escritos é que Lombroso é muito criticado e odiado, porém, não podemos negar sua contribuição na área da medicina e direito penal.

Outro autor que se volta ao estudo das “raças humanas” é o inglês Francis Galton (1822-1911), primo de Charles Darwin (1809-1882), com sua teoria eugênica. Nesta breve incursão ao pensamento galtoniano é importante enfatizar que o conhecimento do melhoramento genético é milenar e data de sociedades muito antigas que aplicavam este saber com objetivo de conseguirem plantas e animais mais resistentes e produtivos. Todavia, será em Galton que encontraremos de forma mais sistematizada os ideais eugênicos aplicados à humanidade. Para denominar este campo de estudos, usará a

palavra grega *eugenés* para interpretar o eugenismo como a ciência do melhoramento da linhagem. Assim, “eugenia passa a ser entendida como “ciência”⁴ relativa aos melhores indivíduos (JAPIASSU, 1991).

Nessas condições, o eugenismo viria trazer uma confirmação “científica” ao fato da desigualdade entre as raças. Ora, se as raças são “cientificamente” desiguais, não devem ser misturadas. E Galton constata que os negros se situam, por sua inteligência, a dois degraus abaixo da “raça” inglesa [...]. Sua conclusão: não se deve incentivar a mistura das raças (JAPIASSU, 1991, p. 246).

Apesar das contribuições de Galton no campo da genética, nota-se em sua produção científica um alto teor ideológico em defesa dos interesses das elites europeias, em especial, a inglesa, considerada mais superior. Com o seu argumento das desigualdades entre as raças, conseguia legitimar o colonialismo europeu sobre os outros continentes, em especial, a África, constituída em sua maioria de negros, “raça” avaliada como menos evoluída.

Nesta breve “viagem” à genealogia do racismo científico, é fundamental não se esquecer de citar o grande arauto em terras brasileiras da ideia de pureza sanguínea: o conde Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882). Em seu ensaio sobre as desigualdades das raças humanas, publicado entre 1853 e 1855, tem como hipótese que os povos nascem e desaparecem independente da vontade divina, sendo que sua “extinção” ocorre porque este grupamento humano foi degenerado em consequência da contínua mistura racial provocada pela mestiçagem (MUNANGA, 1999).

[...] Gobineau acreditava que, em pouco tempo, o Brasil seria habitado por um povo fraco e inferiorizado e mergulharia num caos social sem precedentes, fruto da promiscuidade interracial (termo utilizado na época) que grassava naquele momento. A única saída proposta pelo conde seria o branqueamento gradual da raça, o que seria alcançado controlando os cruzamentos raciais e impedindo a imigração de mais africanos para o país (MASIERO, 2002, p. 68).

Em síntese, a filosofia gobineuniana defendia incisivamente que a raça ariana seria a mais casta e superior entre as civilizações contemporâneas, em especial, figura os alemães. Ao diluir-se o sangue ariano pelos constantes

⁴ Entendo que a ciência não é neutra e não se pode inocentá-la dos diversos erros cometidos desde seu surgimento. Por isso, evito classificar o racismo científico e a gama de conhecimentos gerados como pseudo-científico, como fazem o filósofo Hilton Japiassu e o Antropólogo Kabengele Munanga.

cruzamentos com raças inferiores ocorreria o processo de degeneração e, conseqüentemente o declínio econômico e moral das civilizações. Sobre o prisma estético, este autor, em sua categorização, põe a mistura racial advinda das uniões entre brancos e negros como a mais nociva, já que prejudicaria a permanência dos traços fenotípicos da beleza branca (MUNANGA, 1999).

A quase dois séculos dos primeiros postulados do racismo científico, ainda percebe-se sua influência na contemporaneidade em diversos setores da sociedade e nas produções acadêmicas. A educação e biologia genética são bons exemplos de campo científico fértil⁵ onde ainda esses pressupostos eugênicos e frenológicos⁶ são invocados, seja nas discussões de cognição (testes de QI), seja nas biotecnologias da produção humana (in vitro) (JAPIASSU, 1991).

Por ora, esse breve percurso acerca do racismo científico por meio dos pensadores citados, possibilitam visualizar brevemente o cenário onde o “espetáculo das raças” criou uma gama de postulados científicos racistas que influenciaram decididamente o pensamento social brasileiro como veremos no próximo subcapítulo.

2.2 AS RELAÇÕES RACIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO: DA RAÇA A CULTURA

Para esboçar a trajetória realizada pela nascente “ciências sociais” brasileira e sua abordagem acerca da questão racial, utilizarei de forma introdutória dois autores que em minha opinião possibilitam “fotografar” muito bem a passagem do discurso científico e político de base racial a cultural. São eles: Raimundo Nina Rodrigues e Gilberto Freyre. Evidente que para chegar a eles, citarei outros autores que os influenciaram direta ou indiretamente, mas a ênfase será apenas nesses dois pensadores.

⁵ Outras áreas de conhecimento que também foram influenciadas pelos estudos frenológicos e eugênicos: antropologia física, psicologia, medicina e direito.

⁶ Teoria considerada por seus precursores capaz de determinar o caráter, características da personalidade, e grau de criminalidade pela forma da cabeça.

Estudiosos da questão racial no Brasil como Schwartzman (1981), classificam Nina Rodrigues como pertencente à corrente monográfica, uma vez que torna o elemento negro assunto de especialistas, promove o reconhecimento da população afro-brasileira e da sua contribuição na formação social, cultural, política e econômica do país. Contudo, não se pode deixar de ressaltar a influência dos pressupostos do racismo científico europeu na sua produção científica. Por esses motivos, usarei a produção desse autor como exemplo dos ideais racistas, apesar de reconhecer que nele inicia-se um tímido afastamento dos pressupostos eugenistas.

O professor e político Silvio Romero (1851-1914) considerado precursor da antropologia no Brasil, via o negro como objeto principal de estudo, prova disso está em um trecho escrito por ele na abertura do livro “Os africanos no Brasil”, de Raimundo Nina Rodrigues (1976, p. 15):

[...] Nós que temos o material em casa, que temos a África em nossas cozinhas, como a América em nossas selvas, e a Europa em nossos salões, nada havemos produzido nesse sentido! É uma desgraça [...] O negro não é só uma máquina econômica; ele é antes de tudo, e malgrado sua ignorância, um objeto de ciência.

Quem responde a convocação de Silvio Romero para pesquisar esse “objeto da ciência”: o negro, é o próprio Nina Rodrigues, que foi sem dúvida um dos pioneiros na realização de estudos sistemáticos acerca das origens étnicas, das línguas, festas populares e as sublevações africanas. Todavia, em seu pensamento percebe-se evidências concretas dos pressupostos do racismo científico. Prova disso, são os abertos elogios que faz logo na capa da introdução do livro: As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil, a pensadores como Cesare Lombroso. Somado a isso, Nina Rodrigues, “critica a mestiçagem e observa nela a falência da nação; sua suprema degeneração” (SCHWARCZ, 1999, p. 273).

Entretanto, divergia de muitos dos seus contemporâneos como Silvio Romero e João Batista Lacerda, defensores da política de branqueamento da população brasileira. Às avessas ao pensamento de unicidade étnica, Nina Rodrigues, acreditava que era inevitável o enegrecimento da população brasileira (MUNANGA, 1999).

Não acredito na unidade ou quasi unidade ethnica, presente ou futura, da população brasileira, admitida pelo Dr. Sylvio Romero: não acredito na futura extensão do mestiço luso-africano a todo o território do paiz: considero pouco provavel que a raça branca consiga fazer predominar o seu typo em toda a população brasileira (RODRIGUES, 1938, p. 126).⁷

Assim, se não existia a possibilidade da concretização da política de embranquecimento da população brasileira e sabendo pelos estudos científicos raciais da época que as raças não têm as mesmas capacidades intelectuais (RODRIGUES, 1938), Nina Rodrigues, defendia que não seria justo julgar as diferentes raças com a mesma lei, como propunham os ideais republicanos de igualdade jurídica. Por isso, o autor propõe “um código penal coadunado com as novas conclusões teóricas do momento e a necessidade de adaptar o corpo da lei aos diferentes grupos raciais” (SCHWARCZ, 1999, p. 273). Comentando sobre o pensamento de Nina Rodrigues, o antropólogo Kabengele Munanga, afirma:

As características raciais inatas afetam o comportamento social e deveriam, por isso, ser levadas em conta pelos legisladores e autoridades policiais. Consequentemente, aos negros e índios deveria ser atribuída uma responsabilidade penal atenuada e aplicado um código penal diferente daquele da raça branca superior (MUNANGA, 1999, p. 56).

Importante salientar nesse primeiro momento os pressupostos defendidos por Nina Rodrigues e seus predecessores, não apenas para entender como estavam em alta no Brasil os ideais eugênicos e frenológicos, mas também perceber a guinada teórica que ocorrerá no início do século vinte com a publicação da obra *Casa Grande & Senzala* (Primeira edição publicada em 1933), de Gilberto Freyre.

Com a recém-nascida nação republicana surge a preocupação das lideranças políticas da nação de se forjar no país uma identidade nacional que unisse todos os brasileiros permitindo criar-se um sentimento de pertencimento a esta “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2008) chamada Brasil. Na verdade, a geração intelectual de 1920 estava empenhada na tarefa de criar uma nação, tecer uma identidade nacional e construir o Brasil moderno (MOTTA, 1992).

⁷ A grafia corresponde ao período de publicação da obra – 1938.

[...] Atribuindo-se e se auto-representando como portadores de uma missão social, os intelectuais se empenham obstinadamente em criar um saber próprio sobre o país. A palavra de ordem era conhecer, desvendar, investigar e mapear o Brasil e sua realidade, bem como traçar simultaneamente os contornos da identidade nacional (MOTTA, 1992, p. 4).

Neste contexto, surge Gilberto Freyre com a teoria da convivência entre as raças. Segundo o autor, com a mistura do negro, índio e europeu, ora harmônica, ora conflituosa, nasce o típico brasileiro: o mestiço. Isso ocorre, devido

[...] A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos [...]. A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala (FREYRE, 2006, p. 33).

Dessa maneira, Freyre contribuirá significativamente para se difundir a ideia positiva do Brasil multirracial, elegendo a mestiçagem como a verdadeira identidade do país (MUNANGA, 1999; SCHWARCZ, 1999). A proposta freyriana inverte completamente “o antigo pessimismo e acaba introduzindo os estudos culturalistas como modelo de análise [...]” (SCHWARCZ, 1999, p. 276).

Foi o uso da abordagem culturalista realizada por Freyre que produziu essa guinada teórica sobre a questão racial no Brasil (SILVA, 1998), pois “ele desloca o eixo da discussão, operando a passagem do conceito de “raça” ao conceito de cultura” (MUNANGA, 1999, p. 78). Os conceitos de raças humanas, superiores ou inferiores começam a ser questionadas, já que para a escola culturalista, cada grupamento humano deve ser pensado na sua singularidade, porque cada cultura possui seus particularismos históricos que devem ser levados em consideração pelos estudiosos. Daí advém a crítica ao pensamento de Freyre na obra Casa Grande & Senzala, pois para muitos autores (SCHWARCZ, 1999; MUNANGA, 1999), Freyre transforma as relações sociais peculiares da Casa Grande nordestina, na história do povo brasileiro.

O negro, e neste ponto o antirracismo de Gilberto Freyre ajuda, faz-se orgiástico por sua situação social de escravo e não como consequência de raça ou fatores intrinsecamente culturais. Mesmo assim, para quem tinha o domínio etnográfico de Gilberto Freyre, o negro que aparece no painel é idealizado em demasia (CARDOSO, 2006, p. 20).

Quando li a obra *Casa Grande & Senzala*, tive a mesma impressão do professor Fernando Henrique Cardoso. Vejo um autor contraditório e difícil de ser classificado. Isso acontece porque apresenta a histórica no seu recôndito: através das narrativas infames e marginais. Aquelas que poucos gostam de ouvir. Por isso, dizer que Freyre viu apenas o negro pela Casa Grande (olhar das elites) é no mínimo reducionista. Em várias partes da obra aparece a violência simbólica e material contra os negros escravizados, porém, não posso deixar de admitir que as relações harmônicas (que existiram) entre senhores de engenho e os afro-brasileiros escravizados, descritas pelo autor, se sobressaem do que as relações de conflito. Entretanto, concordo com Munanga (1999), que a grande contribuição de Freyre tenha sido mostrar que os negros, índios e mestiços foram fundamentais na construção de novos saberes, na culinária, no sexo, na botânica, na indumentária, entre outros, rechaçando os postulados racistas que acusavam a mestiçagem como causa de atraso da nação.

Ainda hoje, o grande desafio para os pesquisadores, políticos, militantes da questão etnicorracial no Brasil é “como perceber e descrever uma certa originalidade na conformação e convivência racial no Brasil sem essencializá-las e, sobretudo, sem descurar e desconhecer as profundas desigualdades no Brasil” (SCHWARCZ, 1999, p. 274). Espero com esse trabalho conseguir fugir desses extremos que comprometem qualquer trabalho de pesquisa e/ou política pública.

2.3 DIALOGANDO ACERCA DO CONCEITO DE POLÍTICA AFIRMATIVA

O conceito de ações afirmativas é amplo e possui diversas interpretações, sendo a própria definição considerada já por muitos autores como um espaço de disputa teórica e política, principalmente no que tange às concepções

macroeconômicas como o liberalismo, keynesianismo, neoliberalismo e de forma quase que inexistente a marxista⁸ (HERINGER, 2004).

O uso das políticas afirmativas como mecanismos de inclusão social já foram usados diversas vezes com objetivo de contemplar diversos setores sociais, entre eles estão as mulheres, os deficientes físicos, entre outros. No continente europeu as políticas afirmativas serão denominadas de *discrimination positive* (discriminação positiva) e de *action positive* (ação positiva), já nos Estados Unidos foram nomeadas de *affirmative action* (ação afirmativa). Apesar das nomenclaturas diferentes, os argumentos de justificação são idênticos (GOMES, 2002; SILVA, 2002).

Na verdade, as ações afirmativas fazem parte de uma política estatal de caráter compensatório, assim como as ações reparatórias. Podemos dizer que a política compensatória é um dispositivo alternativo, para contrabalancear situações de desigualdade e fragilidade social de determinado grupo estatisticamente comprovadas, compreendidas e reconhecidas socialmente por erros e/ou injustiças sociais, visualizando seu enfrentamento, seja com medidas preventivas ou corretivas (GOMES, 2002).

A proposta reparatória foi apresentada em letras da música reggae e nos filmes de Spike Lee⁹ por um segmento do movimento negro estadunidense no período que marcou o ápice da luta contra o racismo nas décadas de cinquenta e sessenta do século vinte, e que posteriormente foi promovido internacionalmente por diplomatas nigerianos. A ideia por trás dessa noção segue basicamente os mesmos princípios adotados para as vítimas do holocausto nazista, nativos americanos e japoneses americanos vítimas de guerra. Ou seja, os negros seriam compensados com uma quantia de dinheiro a ser estipulada pelos estados africanos e populações negras vítimas de injustiças históricas nas Américas e outros países do mundo (SILVÉRIO, 2002).

⁸ Mesmo que a concepção marxista não apareça no debate de forma explícita, não é possível deixar de salientar sua importância na construção crítica de alternativas aos modelos hegemônicos.

⁹ Cineasta, escritor, produtor e ator estadunidense, abordava em seus trabalhos sempre a temática etnicorracial. Sua produção mais conhecida no Brasil é o filme Malcolm X.

Também Gomes (2002) traz uma definição muito interessante das ações afirmativas, onde também inclui o setor privado em sua exposição, quando diz:

As ações afirmativas definem-se como políticas públicas e privadas, voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, 2002, p. 128).

É importante salientar que ações afirmativas também fazem parte das chamadas políticas de identidade e/ou políticas multiculturalistas. Em 2004, as Nações Unidas (NU) através de seu Relatório de Desenvolvimento Humano¹⁰ (RDH), sustenta a adoção de políticas multiculturais globais e nacionais. As políticas multiculturais nacionais têm como principais metas:

- I. Ações que assegurem a maior participação política de diversos grupos culturais;
- II. Políticas de valorização das religiões nativas e liberdade de culto;
- III. Políticas sobre leis fundadas em costumes e crenças, que visem o pluralismo jurídico;
- IV. Leis que garantam o uso de múltiplas línguas;
- V. Políticas que visem à inclusão sócio-econômica.

Assim, as políticas afirmativas integram, de maneira mais objetiva, a última categoria citada pelo RDH. Este item, cobra dos países signatários, investimentos em políticas sociais preferenciais a grupos historicamente discriminados, reconhecendo as reivindicações realizadas por diversos movimentos sociais. Já as políticas multiculturais globais visam: i) a inclusão de povos indígenas e a regularização de seus direitos às terras paternas, a propriedade dos conhecimentos tradicionais (alimentos, remédios, entre outros); ii) atenção com o fluxo imigratório; e iii) o controle do comércio e investimentos internacionais em bens e serviços culturais (JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006).

¹⁰ Este documento foi denominado: Relatório do Desenvolvimento Humano 2004: Liberdade cultural num mundo diversificado. Quem desejar ter acesso ao documento na íntegra é só acessar: hdr.undp.org/em/media/hdr04_po_complete.pdf

Como se pode notar, autores como Gomes (2002) incluem o setor privado na sua definição de políticas afirmativas. Evidente que elas existem e seria um equívoco negar sua existência, até porque a iniciativa privada em alguns países foi pioneira em sua implantação. No entanto, entendo que o Estado deve assumir o papel de precursor e não de transgressor dos direitos humanos como historicamente tem se configurado. Por isso, compreendo políticas afirmativas como um conjunto de políticas estabelecidas pelo Estado, cuja proposta seja a inserção socioeconômica de grupos sociais historicamente destituídos dos bens sociais em consequência de sua cor, crença, condição física ou social, entre outras.

Depois da leitura desse tópico sobre o que é uma política afirmativa e o subcapítulo 2.2 desse trabalho, onde falo da idéia de Nina Rodrigues de se criar uma legislação (no caso dela penal) diferenciada para negros e brancos, você leitor deve estar pensando: mas e as políticas afirmativas não seriam uma iniciativa discriminatória, pois demarcam, a partir do quesito cor e classe social, quem terá acesso a certas percentagens de vagas no ensino superior?

Bem, é isso mesmo que estou defendendo: um conjunto de políticas sociais específicas, chamada nos países europeus de discriminação positiva (*discrimination positive*). Porém, as semelhanças param por aí, porque a minha intencionalidade, munido de argumentos contra-hegemônicos, me distanciam da proposta de Nina Rodrigues, pautados no racismo científico com vistas a discriminar um segmento já excluído com a finalidade de excluí-lo novamente.

Reconheço que a lógica aqui proposta até certo ponto se assemelha aos argumentos de Rodrigues (1938), pois quando defendo a ação afirmativa de cotas raciais e sociais, também discrimino certo segmento populacional (público alvo), devido a diversos fatores que os deixaram à margem dos espaços de poder como, por exemplo, os cursos superiores considerados socialmente valorizados. Por ora, defendo a implantação e implementação das políticas de discriminação positiva como forma transitória de garantir a esses sujeitos (pobres e negros) o acesso ao direito à educação superior pública.

2.4 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PELO DO BRASIL

Neste subcapítulo intitulado: “As políticas afirmativas pelo Brasil”, trarei à tona as principais leis e estatutos a respeito da questão etnicorracial para negros no período de 2003 a 2013, no Brasil, que atravessam o campo da política educacional, desencadeadas pela luta histórica dos Movimentos Sociais Negros (MN) e entidades defensoras dos direitos humanos. Desse modo, enfatizarei a implantação de políticas afirmativas com recorte etnicorracial para negras (os) pelo Estado brasileiro e como o discurso da identidade é acionado ora para legitimá-las, ora para invalidá-las.

Além disso, é importante evidenciar que entendo políticas afirmativas como um conjunto de ações e orientações estatais para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Discriminação essa que de alguma forma perpetua-se no presente, por meio de barreiras simbólicas e/ou materiais que excluem esses segmentos de gozarem igualmente os bens sociais gerados pela sociedade, por exemplo: ingresso em universidades, emprego, estereótipos de beleza, compra e venda de terras com base no pertencimento a um grupo específico, entre outros (SILVÉRIO, 2002).

No âmbito da educação, temos a promulgação da lei 10.639/2003, que obriga os estabelecimentos de ensino público e privados a ministrarem o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Sendo que cinco anos depois foi modificada para lei 11.645/2008, com a finalidade de incluir também a história e cultura indígena (BOTELHO, 2012).

Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer 03/2004, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Esse parecer estabelece orientações, propostas de conteúdos e as respectivas mudanças nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. No mês seguinte (abril), o CNE publica no diário oficial a Resolução Nº 01/2004, que descreve os direitos e deveres dos entes federados e das instituições de ensino, com vistas à implementação da ainda lei 10.639.

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 01/2004).

Por meio das reivindicações do Movimento Negro (MN) junto ao Ministério da Educação, com relação ao não cumprimento da lei 10.639/2003 pelas instituições de ensino, é lançado no dia 13 de maio de 2008, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais. Seu principal objetivo é institucionalizar a implementação da lei referenciada visando melhor compreensão das legislações correlatas, foi produzido um texto didático-pedagógico, explicando seus principais princípios e o papel relevante de cada ator político para sua real efetivação (AGUIAR; ARAÚJO, 2011).

No dia 20 de julho de 2010 é aprovado o Estatuto da Igualdade Racial (EIR). Nos meses que antecederam a data de aprovação, era fácil ter acesso pela imprensa e e-mails sobre os vários debates acalorados no Congresso Nacional e nos grupamentos do MN, sobre a votação do projeto de lei que estabelece o EIR. Este projeto de lei que tramitou pelo legislativo federal desde 2003, além de criar leis mais duras de combate à discriminação, o estatuto previa a implantação de cotas para negros nas universidades públicas; contudo, ao passar pelo crivo das negociações, foi retirado este item do projeto aprovado.

Apenas foi aprovada a lei 12.711, pelo Senado Federal no dia sete de agosto de dois mil e doze, e sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em vinte e nove de agosto do mesmo ano. Ficou conhecida popularmente como lei de cotas para negros, pardos, indígenas e alunos oriundos de escola pública. A propósito, é importante frisar que algumas universidades públicas foram precursoras na implantação de políticas de ação afirmativa.

Efetivamente, foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) a primeira instituição de ensino superior pública a adotar cotas com recorte etnicorracial no Brasil. Por causa da lei sancionada pela Assembléia Legislativa, é obrigada a instituir 40% das vagas para negros e pardos. Apesar de a lei ter sido

aprovada no ano de 2001, o primeiro vestibular com cotas aconteceu apenas dois anos depois (FERES; ZONINSEIN, 2006).

[...] Algumas universidades saíram na vanguarda e adotaram o sistema de cotas antes mesmo de se tornar uma exigência do governo, entre elas a Universidade de Brasília (UnB) em 2003, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2004 e a Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2005 (ANCHIETA, 2008, p. 49).

Cabe dizer que minha intenção neste tópico foi dialogar e localizar o leitor sobre as conquistas alcançadas nesses últimos dez anos (2003 a 2013) para juventude negra, pois instituições educacionais, em especial, as universidades, são convocadas a se posicionar. Na verdade, o que se encontra por trás desse discurso binário de identidade diferença, inclusão exclusão são as relações amplas de poder, que demarcam quem é o incluído e o excluído dos bens socialmente produzidos (SILVA, 2000).

Todavia, não se deve perder de vista o perigo das políticas de Estado que excluem para incluir (ou o seu contrário). Isso ajuda a compreender o movimento dialético presente nessas políticas inclusivas já que mostram a mobilização de diferentes atores sociais reivindicando políticas públicas. Por outro lado, existe também nesse processo de negociação, o desejo do Estado e da iniciativa privada de conter riscos sociais e da manutenção do controle social sobre a sociedade civil (CASTRO, 2009).

3 PARA UMA REVISÃO DE LITERATURA

No intuito de situar o leitor acerca da importância e do ineditismo deste estudo, realizei nesse primeiro momento da revisão de literatura, um levantamento de pesquisas realizadas sobre o tema no contexto da Universidade Federal do Espírito Santo, que será um dos focos desta pesquisa. Por isso, optei por analisar todas as dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) entre os anos de 2006 a 2013. Esta decisão foi tomada entendendo que foram nesses anos que se desenrolaram com mais intensidade o debate e a implementação na UFES das políticas afirmativas segundo critérios sociais e raciais.

Assim procedendo, tive a oportunidade de conhecer as produções de educadoras(es) acerca de questões próximas ao que investiguei nesse trabalho científico, permitindo *insights* que puderam subsidiar minha reflexão. Soma-se a isto, a oportunidade de estabelecer parâmetros que me auxiliaram qualificar e quantificar o grau de permeabilidade da Teoria das Representações Sociais (TRS) e da temática afro-brasileira e africana nas pesquisas realizadas no PPGE-UFES, entre os anos de 2006 a 2013.

3.1 LEGADO DO PPGE-UFES

Nesse recorte temporal (2006 a 2013), encontramos a dissertação de Aldaires Souto França, defendida em 2006 que tem como título: “Uma Educação Imperfeita para uma Liberdade Imperfeita: Escravidão e Educação no Espírito Santo”. Nela, França (2006), investiga dentro do contexto da História da Educação, especificamente a interface escravidão e educação e o pensamento da elite intelectual e dirigente espírito-santense em relação às medidas educacionais oficiais e não-oficiais, relacionadas às questões sobre a educação dos trabalhadores negros escravizados, livres e libertos.

Localizei em dois mil e sete uma pesquisa que problematizava a relação escola e comunidade quilombola intitulada: “A Educação do Negro na Comunidade de Monte Alegre – ES em suas Práticas de visibilidade da Cultura Popular Negra”.

Este trabalho realizado por Patrícia Gomes Rufino Andrade teve como principal objetivo compreender o currículo vivido nas práticas culturais realizadas na comunidade quilombola de Monte Alegre – Cachoeiro de Itapemirim – ES e seus entrelaçamentos com a escola local.

No ano de dois mil e oito identifiquei no banco de dissertações do PPGE-UFES uma pesquisa com inspiração na TRS e outra que abordava os saberes africanos na matemática. A primeira tem como título: Representações Sociais do Prouni: (Sobre)Vivências no Ensino Superior. O principal alvo dessa investigação realizada por Charlini Contarato Sebim foi analisar as representações sociais do Programa Universidade para Todos/ProUni enquanto uma política pública de inclusão/exclusão ao ensino superior. Vale dizer que a pesquisadora se fundamentou na teoria das representações sociais de Serge Moscovici, mesmo referencial que adotei nessa produção acadêmica.

A segunda dissertação que destaco foi defendida pelo então mestrando, Gustavo Henrique Araújo Forde, com o tema “A Presença Africana no Ensino de Matemática: Análises dialogadas entre Histórias, Etnocentrismo e Educação”. Através deste trabalho, Forde (2008), tenta registrar algumas das descobertas matemáticas de ascendência africana. Além disso, tece reflexões sobre a presença africana na prática historiográfica e nos discursos docentes.

Também destaco outro trabalho baseado na TRS de Moscovici concretizado em dois mil e nove pela mestranda Ester Luiza Barros Mendes. Sob o título “Qualidade de Ensino: um estudo sobre as representações sociais dos alunos e alunas do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES)”¹¹, Mendes (2009), analisa as representações sociais do termo qualidade (aplicado a educação) com base em atitudes, conceitos e valores de alunos e alunas matriculados no quinto módulo do curso técnico de Eletrotécnica e Infraestrutura de Vias de Transportes-Estradas da instituição acima citada localizada no município de Vitória-ES. A representação social que aparece com mais força nas falas dos sujeitos da pesquisa é a imagem do processo seletivo como o fator essencial para qualidade do ensino no

¹¹ Com lei 11.892, de 29/12/2008, os CEFETES são denominados de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES).

CEFETES, já que contribui para preservação do ambiente escolar com alunos e alunas conscientes e autodidatas.

Ao longo do ano de dois mil e dez em nível de mestrado não encontrei nenhum trabalho que se conectasse com as demandas teórico-metodológicas delimitadas aqui. Todavia, quando investigava as teses de doutorado, localizei dois estudos com contribuições importantes na área da educação antirracista¹². Na tese de doutorado, intitulada: “Escutando Narrativas e Quebrando Silêncios: a “Desinvisibilização de Existências” em Processos de Construção de Subjetividades de Professoras Negras”, Dulcinea Benedicto Pedrada, busca compreender os processos de constituição de subjetividades de professoras negras.

Este trabalho foi tecido a partir das narrativas de dezesseis professoras negras do estado do Espírito Santo em diferentes níveis de ensino. Pedrada (2010) assinala que a construção das subjetividades dessas educadoras está balizada pelas questões de cor, de gênero e como que esses fatores marcaram (e ainda marcam) a trajetória pessoal e profissional desses docentes. Do mesmo modo, aparece também nas narrativas a ausência na formação acadêmica do debate sobre as questões etnicorraciais e necessidade de se discuti-las nas instituições de ensino como uma forma de desinvisibilização de outras existências.

A última tese encontrada nos arquivos do PPGE-UFES nos últimos seis anos que se conecta com as intenções da proposta de investigação científica aqui delineada, foi escrita pela professora Nelma Gomes Monteiro. Sua pesquisa desenvolveu-se na Unidade de Educação Infantil (UMEI) Normília dos Santos. Segundo Monteiro (2010), seu principal intento foi estudar o racismo e a afirmação das diferenças etnicorraciais como processo de enunciação de outras/novas práticas pedagógicas. Com isso, tenta mostrar a importância do currículo realizado, ou seja, das práticas não somente pautadas pelo currículo prescrito que, por vezes, escamoteia práticas progressivas.

¹² Em dois mil e quatro (2004) é criado o doutorado em educação da UFES.

No ano subsequente, dois trabalhos das até então mestrandas, Olindina Serafim Nascimento e Sandra Maria Machado quebram a sequência de um ano no mestrado sem pesquisas no âmbito da discussão etnicorracial. O primeiro trabalho tem como título: “Educação Escolar Quilombola: memória, vivência e saberes das comunidades Quilombolas do Sapê do Norte”. O principal foco do trabalho foi mostrar que a inclusão dos saberes/fazeres dos mais velhos no dia a dia da escola pode não apenas colaborar para a perpetuação desses saberes na vida da comunidade como também no fortalecimento da autoestima de jovens e crianças da Comunidade de São Jorge (local onde desenvolveu a pesquisa).

Já o trabalho de Machado (2011), intitulado: “Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar no Ensino Fundamental”, teve como meta buscar na cartografia da história oficial as marcas deixadas pela escravidão e como elas se atualizam nos fluxos do cotidiano escolar. O campo empírico desse trabalho foi os anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública localizada na região da Grande São Pedro, município de Vitória, ES.

Posteriormente, no ano dois mil e doze foi defendida no mestrado deste programa de pós-graduação por Tânia Mota Chisté uma pesquisa que faz alusão à temática da educação para relações etnicorraciais. Seu principal intento foi investigar a criança negra quilombola em seus processos de constituição identitária a partir das vozes das crianças que moram na comunidade quilombola de Araçatiba/ES.

No percurso analítico feito Chisté (2012), foi possível compreender como as ideologias racistas se construíram e se naturalizaram ao longo da história da população negra no Brasil e como isso continua afetando negativamente a constituição identitária do sujeito criança negra. Ressalto que esta foi a última dissertação que faz alusão à questão etnicorracial no banco de dissertações do PPGE nos últimos sete anos¹³

¹³ Neste ano, a então mestranda Luciane Paraiso Rocha defendeu sua dissertação que tinha como título: Imprensa e Impressos para a civilidade da infância: representações e apropriações

Como forma de facilitar a compreensão do que foi discutido nesse subcapítulo, sintetizei as informações pesquisadas em duas tabelas. A primeira demonstra o total geral de pesquisas defendidas dentro dos parâmetros demarcados nessa pesquisa. Visualizando a tabela 02, percebe-se que ainda não houve nos anos escolhidos investigações no mestrado e doutorado acerca das relações etnicorraciais na educação e/ou a opção de pesquisadores pela teoria das representações sociais.

Tabela 2: Total geral de produções do PPGE-UFES.

	TOTAL GERAL DE PRODUÇÕES DO PPGE-UFES:								
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL:
MESTRADO	01	01	02	01	00	02	01	00	08
DOCTORADO	00	00	00	00	02	00	00	00	02
TOTAL:	01	01	02	01	02	02	01	00	10

Fonte: Acervo de dissertações e teses do PPGE-UFES.

Na tabela 3, privilegiei mostrar em que ano as temáticas são utilizadas nas dissertações e teses do PPGE-UFES. Lembrando que houve um acréscimo da categoria política afirmativa, demarcando temáticas mais específicas ao interesse desse projeto, enquanto que o eixo definido por educação para relações etnicorraciais atravessa áreas mais amplas. Ou seja, todos os trabalhos que de alguma forma problematizam (mesmo não sendo o foco da pesquisa) as relações de preconceito e racismo na educação.

A propósito, houve investigações muito importantes que problematizaram etnicidade e educação com ênfase na historiografia, nas contribuições sociais, culturais, educação quilombola, entre outras. Acrescenta-se também à análise

(Vitória na segunda metade do século XIX). Em seu esquema conceitual fundamentou-se nas reflexões de Roger Chartier. Como nosso referencial teórico difere do escolhido por ela, não contabilizamos este trabalho em nosso levantamento bibliográfico do acervo de teses e dissertações do PPGE-UFES.

desses dados a pouca porosidade da TRS no PPGE-UFES, sendo que apenas encontramos duas pesquisas desenvolvidas sob a óptica moscoviana da psicologia social.

Tabela 03: Total de Pesquisas realizadas no Mestrado e Doutorado subdividido em categorias analisadas

	PESQUISAS DO MESTRADO E DOUTORADO SUBDIVIDIDAS EM CATEGORIAS ANALISADAS:								
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total:
Educação para as Relações Etnicorraciais	01	01	01	00	02	02	01	00	08
Políticas Afirmativas com Critérios Etnicorraciais	00	00	00	00	00	00	00	00	00
Pesquisa com Referencial Teórico na TRS	00	00	01	01	00	00	00	00	02
Total:	01	01	02	01	02	02	01	00	10

Fonte: Acervo de dissertações e teses do PPGE-UFES.

Por outro lado, durante o período delimitado na tabela 03, não encontramos estudos sobre as políticas afirmativas¹⁴ com critério etnicorracial, sendo que nos últimos anos foi um debate recorrente na UFES, onde se debatia a implantação dessas políticas com recorte social e/ou racial. Por se tratar do único programa de pós-graduação em educação do estado, vejo nessa ausência uma desconexão com a pauta política da sociedade civil organizada

¹⁴ Temos ciência que no doutorado desse programa de pós-graduação existem duas pesquisas em andamento acerca da questão etnicorracial na educação. São investigações realizadas por Maria Cristina Figueiredo A. Guasti e Sérgio Pereira dos Santos. Acrescenta-se também o importante trabalho realizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFES) no que concerne à formação de educadores na história e cultura afro-brasileira e a promoção dessa temática na UFES e no Estado do Espírito Santo.

(neste caso específico), já que é uma política que mexe com a vida de milhões de cidadãos que anseiam ter acesso ao ensino superior público.

3.2 LEGADO NACIONAL

Foi realizado anteriormente um levantamento do estado da arte sobre pesquisas desenvolvidas acerca do objeto proposto para essa dissertação, tomando como parâmetro o banco de teses e dissertações do PPGE-UFES. Agora, gostaria de levar o leitor a “viajar” em âmbito nacional por meio de investigações científicas já feitas sobre as cotas tendo como referencial a TRS. Esses trabalhos ajudaram-me muito na “modelação” teórico-metodológico e também em precaver-me de projetar uma possível visão endógena do tema, fixada apenas nos trabalhos científicos do PPGE-UFES. Na verdade, minha intenção em trazer primeiramente essas pesquisas, foi inverter o modo muito comum de se fazer revisão de literatura: começar do nacional para local.

A partir da leitura do item 2.4 desse trabalho, é possível perceber um aumento significativo nos últimos dez anos de Instituições de Ensino Superior (IES) que adotaram ações afirmativas com foco preferencial em educandos oriundos de escola pública, de baixa renda, de negros e índios. Em consequência disso, cresceu o número de investigações acerca do assunto, proporcionando diferentes “olhares” sobre determinadas facetas de um fenômeno complexo e multifrontal que é a questão das diferenças e/ou desigualdades na educação.

Pela complexidade que envolve a temática, autores de distintas áreas do conhecimento preferiram debruçar-se no aspecto da implantação das políticas afirmativas, salientando a sua relevância na democratização do acesso ao ensino superior (AZEREDO, 2005; BELCHIOR, 2006; BRANDALISE, 2012; MATTA, 2010; SOUZA, 2012). Outros pesquisadores focaram na trajetória social dos alunos cotistas na universidade (BELLO, 2011; SILVEIRA, 2008; WELLER, 2008) e nas políticas implementadas com objetivo de garantir a permanência desses educandos nas IES (REIS, 2009; TENÓRIO, 2009; MAYORGA, 2012; SOUZA, 2012).

Por existir muitos trabalhos sobre o objeto eleito para esta dissertação, escolhi trazer pesquisas que abordem as políticas afirmativas de cotas em seus dessemelhantes “ângulos”, ou seja, pelo prisma das orientações da TRS.

A primeira pesquisa que destaquei foi publicada por Menin et al (2008) na revista Educação e Pesquisa da Universidade de São Paulo (USP) no ano de 2008, intitulada “Representações de Estudantes Universitários sobre Alunos Cotas: Confronto de Valores”. Neste caso, os autores aplicaram diferentes tipos de questionários a quatrocentos e três estudantes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente (SP), sendo homens e mulheres de diversos cursos: Educação Física, Geografia, Matemática, Física, Arquitetura, Fisioterapia e Pedagogia, de diferentes períodos.

Como recurso complementar a análise de conteúdo, os autores usam o programa de *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte* (ALCESTE)¹⁵, já que este *software* os ajudou na investigação dos valores mais presentes na avaliação que universitários fazem a respeito de supostos usuários das cotas, pois consegue agrupar, classificar, as palavras “chaves” presente nas entrevistas. Os resultados finais da pesquisa apontam que há uma “rejeição às políticas relacionadas às cotas, uma vez que estas foram percebidas como mais ameaçadoras do que aquelas referentes ao vestibular e ao cursinho gratuito” (MENIN et al., 2008, p. 269), além de apontar para um conflito de valores: mérito igualdade compensatória. Entretanto, o mérito é representando como o sistema mais justo de ingresso na universidade para estudantes de escola pública e, principalmente dos negros.

Chamo a atenção para outra investigação desenvolvida desta vez por Valquíria Rodrigues Reis Tomaim, já que seu trabalho de mestrado serviu-me de inspiração para escrever o projeto inicial da dissertação. O principal interesse da autora nesse trabalho era analisar as representações sociais dos professores de ensino médio sobre as cotas para negros na universidade.

¹⁵ É um software de análise de dados que permite realizar de maneira automática o exame de entrevistas, perguntas abertas de pesquisas socioeconômicas, compilações de textos diversos, etc.

Tomaim (2008), também contou com o apoio do programa ALCESTE para analisar os dados.

Elegeu como lócus da pesquisa uma escola do interior de São Paulo, onde aplicou questionários, entrevistou e fez uma atividade de associação livre de palavras com onze professoras (es) que lecionavam disciplinas no ensino médio. Com o material discursivo em “mãos”, decidiu dividir os temas em três categorias: “Possibilidade de acesso na universidade”, “Inclusão/exclusão do negro na sociedade”, “Condições socioeconômicas dos alunos/contexto da escola”. Segundo Tomaim (2008, p. 6), a análise de conteúdo temático

[...] mostrou que os professores entrevistados possuem representações semelhantes diante das questões que envolvem o negro na escola e na sociedade: não reconhecem a necessidade de cotas para negros na universidade, e nem de outra ação afirmativa para negros. Assim, a qualificação dos profissionais da educação e a mudança de suas representações sociais se tornam imprescindíveis para que eles aprendam a lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e pela discriminação, atuando de forma a melhor conduzir a interação entre os diferentes grupos étnico-raciais no universo escolar.

Outra investigação científica muito interessante para os propósitos dessa dissertação tem como título: “As Representações Sociais de Estudantes Universitários a Respeito das Cotas para Negros e Pardos nas Universidades Públicas Brasileiras”. Com esse trabalho, Marcos Aguiar, Denis Naiff e Luciene Naiff (2009), tinham o interesse de conhecer as representações sociais que os alunos da UFRRJ possuem acerca das cotas para negros e pardos. O público alvo foi composto por alunos dos cursos de licenciatura, dos quais, 100 foram entrevistados. Este material foi coletado e analisado com o auxílio do programa de computador denominado de *Ensemble des Programmes Permettant l'Analyse des Évocations* (EVOC)¹⁶. Assim, os pesquisadores identificaram uma atitude majoritariamente negativa em relação às cotas para negros e pardos, contrastante com os elementos justificadores da implantação das cotas.

Também destaco a dissertação defendida pela pesquisadora Elizabete Figueroa dos Santos, no ano de 2011. A partir da perspectiva dos estudantes

¹⁶ O EVOC é um software prestante a análise de vocábulos. Sua tela de abertura apresenta um conjunto de programas a que ele submete as palavras para realizar as análises fatorial e de tipificação ou de agrupamento.

universitários negros da UFSCar, Santos (2011), buscou compreender as relações entre negritude, educação e trabalho. Como conseguiu os elementos necessários para sua investigação acadêmica? Entrevistou 13 estudantes pretos e pardos, além de fazer entrevistas coletivas com alunos integrantes do Programa de Ações Afirmativas (PAA).

Mesmo trabalhando com análise de conteúdo, Santos (2011), não fez uso de ferramentas da tecnologia da informação, como os programas ALCESTE e/ou EVOC, utilizadas nas três pesquisas que a antecederam. Acrescenta-se também a escolha da autora por uma perspectiva mais sociológica da TRS, que se preocupa com as “condições de produção e de circulação das representações sociais” (SÁ, 1998), pois percebe na sua investigação como que os grupos influenciam na tomada de posição, pois os negros que apontavam a política de cotas na universidade e no mercado de trabalho como legítimas e necessárias, possuíam algum vínculo com grupos afirmativos e reivindicatórios ligados às discussões raciais. Já os negros que não participam de grupos afirmativos, demonstram dificuldades de se identificarem como cotistas e de não serem favoráveis às políticas afirmativas de reserva de vagas para negros.

Neste contexto trago o artigo publicado em 2013 pelas professoras Beatriz Lopes Falcão e Andrea Cristina Cirino, intitulado: “A Representação Social do Preconceito Racial para Professores Negros da UFMG”. A intenção das autoras era “analisar o sentido do preconceito racial para os professores negros da UFMG e os conteúdos de representação social em que se apoiavam as práticas com esse cunho” (CIRINO; FALCÃO, 2013, p. 229). Adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, baseada na perspectiva processual de Denise Jodelet, fundadora desta corrente teórica complementar a da chamada a grande teoria, inaugurada por Serge Moscovici.

O que examinaram? As entrevistas disponibilizadas no livro “Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG, publicado em 2009. Interessante notar nas considerações finais desenvolvidas por Cirino e Falcão (2013), quando destacam que mesmo gozando de um status social e econômico, não isentam as (os) professoras (os) de passarem por situações

preconceituosas, que mesmo sendo ilegais tais práticas, seus conteúdos representacionais continuam “vivos” e em circulação na sociedade brasileira.

Após a realização desse levantamento bibliográfico, percebo que os trabalhos embasados na TRS não se diferenciam muito quando a questão é a escolha das ferramentas e técnicas de pesquisa. Os mais comuns são: análise de conteúdo, análise do discurso, entrevistas individuais, grupais, uso de programas de computador como ALCESTE e EVOC. Em relação às tecnologias da computação, identifico uma lacuna na formação da pós-graduação em educação da UFES, já que não temos contato com esses *softwares* que seriam muito úteis aos mestrandos e doutorandos. Depois desse segundo momento do levantamento bibliográfico, creio que o leitor pode deslumbrar melhor a existência de muitas investigações científicas pertinentes e bem elaboradas sobre as cotas, porém, não encontrará (pelo menos até a data do fechamento desse texto) nenhuma pesquisa baseada na TRS que inclui os alunos do ensino médio como sujeitos principais da investigação.

4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Por essa e por outras razões, a multiplicação, o entrecruzamento e a leitura das fontes às avessas, contra a intenção de quem as produziu, a atenção às entrelinhas dos documentos e aos respectivos contextos de produção, o mergulho nas fendas dos textos podem ser ferramentas fundamentais à compreensão [...] matizadas por diferentes olhares (FILHO; SIMÕES, 2012, p. 34).

4.1 OBJETIVOS

Diante do exposto, este estudo teve como objetivo geral **conhecer as representações sociais de alunos do ensino médio acerca da política afirmativa de cotas da Universidade Federal do Espírito Santo**. Como objetivos específicos, buscou-se identificar concepções acerca da política afirmativa de cotas de estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma instituição particular e duas públicas (estadual e federal) do Espírito Santo; distinguir as concepções atribuídas pelos educandos desses diferentes contextos escolares sobre a inclusão das cotas para negros no vestibular da UFES; e apontar as representações sociais produzidas sobre o que é ser aluno cotista e sua relação entre participar, ou não, do processo seletivo destinado à reserva de vagas.

4.2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS ACERCA DO ESTUDO

Os procedimentos metodológicos, talvez, sejam o momento mais difícil e delicado de um trabalho acadêmico, poderia dizer, em sentido figurativo que é o “coração” da pesquisa, pois é nesse momento que escolhemos o método. Edgar Morin, ao resgatar o sentido etimológico da palavra enfatiza método como caminho e não simplesmente um conjunto de técnicas. Toda teoria é construída e organizada por meio de um método. Não existe possibilidade de desvencilhar uma da outra (MORIN, 2004).

Por isso, que ao escolher realizar a pesquisa com alunos do ensino médio sobre as cotas da UFES, optei trabalhar com a teoria das representações

sociais. Por quê? Pela natureza qualitativa da pesquisa, que privilegia a interpretação dos fenômenos com base no contexto temporal onde se localizam os sujeitos da investigação, considerando suas experiências, ponto de vista do informador, sem negar a coparticipação e o diálogo mútuo entre o pesquisador com os respectivos sujeitos da investigação científica (BOGDAN; BIKLEN, 1991; MICHEL, 2009).

Decerto, a TRS permitiu compreender melhor esse conjunto de saberes sociais cotidianos, explicações e afirmações que se originam na vida diária desses alunos (LEITE, 2002; MOSCOVICI, 1978), e que moldam sua postura frente ao direito de optarem ou não pela reserva de vagas. Trabalhei com três escolas que ofertam o ensino médio no município de Cachoeiro de Itapemirim. Sendo, respectivamente, uma da rede particular, uma estadual e uma federal. O último locus de pesquisa citado foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES), por ser tratar da única escola federal da cidade.

O próximo passo depois que fiz o contato inicial com as escolas, foi dialogar sobre a pesquisa com os professores(as), estudantes e comunidade escolar, o qual me oportunizou diálogos e trocas de experiências. No recreio da escola pública estadual, fui levado até a sala dos professores onde tive a oportunidade de apresentar a pesquisa e traçar com eles o melhor momento para abordar os alunos. Como ocorreu o encontro com os educandos? Em todas as escolas foi me dado a oportunidade de conversar com os alunos sobre a pesquisa nos intervalos de uma aula para outra. Aproveitei esse momento para tirar dúvidas dos alunos (minhas também, porque traziam questões que não tinha pensado até aquele momento), e trazer argumentos convincentes que os levassem a compreender a importância pessoal e social de participar de uma investigação científica.

Por questão de tempo, optei por apenas trabalhar com o turno matutino, pois para minha surpresa, o interesse dos alunos de participar era grande e se resolvesse abarcar os turnos vespertinos e noturnos não daria conta de realizar os grupos focais necessários e mesmo condições de analisar a grande quantidade de dados que seriam gerados. No total, 23 alunos participaram das atividades grupais, sendo 04 alunos da escola pública estadual, 03 da escola

particular e 16 da escola federal. Todas as reuniões ocorreram em salas cedidas pelas próprias escolas no horário de aula com ciência dos professores e diretores.

Ao escolher uma cidade do interior do estado do Espírito Santo, tinha a intenção de sair do eixo Grande Vitória, onde as pesquisas em sua grande maioria se concentram. Sem contar, que a introdução de instituições de ensino díspares no que diz respeito ao regime financeiro (público ou privado) e atores sociais de locais diferenciados para dialogar, exigiu um dispêndio maior de energias, todavia, enriqueceu muito a investigação.

Como minha intenção de estudo converge para o acesso do estudante à UFES optei por focar nas turmas do terceiro ano do ensino médio¹⁷, que possivelmente, visando o ingresso no ensino superior, realizarão o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares. De maneira que temas relacionados a cursos oferecidos nas Instituições de Ensino Superior (IES), processos seletivos, entre outros, são mais atrativos e funcionais.

Do mesmo modo como explicitarei a teoria e a proposta inicial de pesquisa, é importante dizer que busquei nas pistas, nos indícios, nos sinais reveladores, nas falas, nos silêncios, nos gestos durante a realização dos grupos focais as supostas peças desse mosaico denominado nesse trabalho de representações sociais sobre as cotas da UFES. Essas orientações indiciárias são fundamentais para o pesquisador porque o contexto complexo como se constituem as escolas e os alunos na sua diversidade, torna a realidade opaca, porém, não se pode esquecer “que existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177).

Este conjunto de orientações aqui adotadas sob a nomenclatura de indiciarismo é milenar, pois vários povos já a aplicavam em seu cotidiano visando à sobrevivência (COELHO, 2006; FILHO; SIMÕES, 2012). Também era usado como orientação para várias áreas de conhecimento, como Carlo

¹⁷ Por se tratar no IFES do ensino médio integrado com cursos técnicos de duração total de quatro anos, fui orientado pela pedagoga e professores a trabalhar com as turmas do terceiro ano dos dois cursos de ensino médio disponíveis nessa instituição: Informática e Eletromecânica. Porque no último ano diminuí drasticamente o número de alunos e muitos possuem poucas matérias presenciais.

Ginzburg aponta em suas pesquisas publicadas sob o título *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Através de histórias e dados negligenciados, Ginzburg encontra pistas que demonstram a utilização do indiciário por especialistas em artes (Giovani Morelli), escritores de romance policial (Conan Doyle) e no método psicanalítico (Sigmund Freud) (GINZBURG, 1989).

Elegi trabalhar com grupos focais e análise de conteúdo por acreditar que sejam as técnicas mais interessantes pelo tempo hábil destinado a tal propósito e o caráter exploratório dessa investigação, já que trata-se de um estudo pioneiro no que diz respeito aos sujeitos escolhidos: alunos do ensino médio que ainda concorrerão às vagas no ensino superior. Por isso, a necessidade prévia da revisão bibliográfica e de literatura, pois ambas foram muito importantes para (re)construção dos problemas e objetivos dessa pesquisa, fora a visão conjuntural que essas ferramentas metodológicas proporcionaram acerca da permeabilidade do tema nos meios acadêmicos (MICHEL, 2009).

Levando em consideração que se trata de uma dissertação de mestrado, onde conto com um exíguo tempo para a realização da pesquisa, acredito que o grupo focal teve a potencialidade de oferecer dados com qualidade em um curto período de tempo. Acrescenta-se também que esta técnica me possibilitou captar perspectivas diferentes e ideias compartilhadas pelo grupo que no seu dia a dia influenciaram na formulação das representações sociais das cotas da UFES (GATTI, 2005).

A propósito, pensando em oportunizar o diálogo e emissão das opiniões de todas(os) os alunos presentes no grupo focal sobre o tema, os encontros ocorreram com no máximo doze alunos. Por isso, tive que fazer dois grupos focais na escola pública federal, devido o maior número de alunos interessados em participar da pesquisa. Vale ressaltar, que as informações geradas dos grupos focais se acoplaram com os propósitos dessa pesquisa, pois esta

[...] técnica é muito útil quando se está interessando em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos [...] (GATTI, 2005, p. 14).

Decerto, a quantidade de dados gerados necessitou de procedimentos de análise que contribuísse na interpretação dessas informações, e pela natureza da pesquisa, julgo que toda a “matéria prima” dos grupos focais se resumiu em alguma mensagem, seja ela escrita, oral, gestual, silenciosa, entre outros. Por isso, elegi a análise de conteúdo como instrumento para esse fim, pois parte de toda essa gama de mensagens, com objetivo de entender o que está por trás delas (FRANCO, 2012). Acredito que a análise de conteúdo foi um instrumento metodológico fundamental no exame dos dados, visto que concilia-se com a teoria das representações sociais, pois “as mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente [...]” (FRANCO, 2012, p. 12). O próprio Serge Moscovici, realça o valor da análise de conteúdo nas pesquisas, uma vez que auxilia melhor o pesquisador na apreensão da

[...] relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise de conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os autores sociais compartilham suas crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais (MOSCOVICI, apud, FRANCO, 2012, p. 12).

Outro aspecto fundamental que em meu entender merece ser realçado, é o resultado da pesquisa, que precisa simbolizar uma porta que se abre ou fica entreaberta para outros olhares de determinada comunidade científica e à sociedade geral. Tal postura revela a sobriedade do pesquisar no sentido de reconhecer o caráter inacabado do conhecimento, já que o ato de conhecer nunca é definitivo (BACHELARD, 2004).

Por isso, assumo o compromisso de voltar às escolas para deixar uma cópia da pesquisa na biblioteca local e me disponibilizo a apresentar os resultados da investigação científica aos educandos e educadores, já que sem a compreensão e participação desses sujeitos nunca seria possível a conclusão dessa dissertação. Somando a isso, estou combinando com os alunos da escola pública estadual de orientá-los na escrita do projeto para coordenação da escola que justifique o gasto com ônibus e a saída deles aos *campi* da UFES, pois a maioria nunca esteve nessa instituição de ensino.

Esta postura ético-política advém da minha escolha em adotar princípios epistemológicos das ciências sociais que contribuíram significativamente para (re)pensar a relação sujeito/objeto, já que meu “objeto”, não é passivo ante o pesquisador. Ele fala, sente, faz histórias. O respeito no ato de pesquisar é fundamental, principalmente, por tratar-se de uma investigação científica onde tive a oportunidade de analisar as representações sociais dos alunos, que são constituídos por uma rede de significados que os atravessam, e os fazem assimilar, elaborar e difundem conhecimento, permitindo se localizar no e diante do mundo (FRANCO, 2012; OLIVEIRA, 2008).

A propósito, tenho lucidez da importância de não perder de vista que toda investigação precisa ser constantemente nutrida e sustentada pela responsabilidade na constituição de uma sociedade mais igualitária (materialidade) e diversificada (cultural e simbólica) (COSTALONGA, 2012). Sendo que “a curiosidade do pesquisador não pode ser o único determinante do engajamento em uma pesquisa; é preciso demonstrar que seus resultados poderão ter alguma relevância social e/ou acadêmica” (SÁ, 1998, p. 23). Tenho certeza que esta dissertação pode contribuir na (re)construção de políticas públicas voltadas para o ensino médio e de acesso às instituições de ensino.

Estou ciente que ao dar continuidade a essa caminhada pela “trilha” exploratória da pesquisa, que acredito não ter acabado, mesmo terminando a dissertação, pois surgiram muitas surpresas, descobertas e desafios. São esses elementos que tornam a “trilha científica” uma atividade prazerosa de realizar-se aos que ousam embrenhar-se por esses caminhos. Desejo continuar atento e não perder a chance de deslumbrar as belezas, os encantos e os desafios que esta trilha oferece ao pesquisador “apaixonado”.

5 “TAMBÉM QUEREMOS FALAR”: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

Neste último capítulo apresentarei as falas dos alunos acerca da política afirmativa de cotas da UFES e por meio delas, tentarei estabelecer diálogos com a TRS, principalmente, a partir de sua abordagem societal que enfatiza a importância de “conectar o individual ao coletivo, de buscar explicações de ordem individual com explicações de ordem societal” (ALMEIDA, 2009, p. 719), já que “a inserção dos indivíduos” (ALMEIDA, 2009, p. 719), exercerá papel fundamental nas variações das representações sociais.

Por isso, creio que ao optar trabalhar com alunos de ensino médio de diferentes instituições escolares (públicas e privadas), é proeminente refletir sobre a relevância de se entender como a opinião de cada aluno está de alguma maneira orientada por determinadas dinâmicas sociais (ideologias, valores, crenças gerais, entre outros) (ALMEIDA, 2009) já que estão inseridos em grupos socializantes díspares.

Depois dessa breve introdução, proponho nesses três subcapítulos focar-me na tarefa de responder as perguntas delimitadas nos objetivos dessa dissertação como forma de ser coerente com a proposta definida nessa pesquisa e trazer algumas contribuições para reflexão daqueles que desejam estudar o ensino médio e a política pública de acesso a educação universitária via reserva de vagas.

5.1 CONHECEM SOBRE AS COTAS DA UFES?

A primeira questão importante é saber se os alunos conhecem a política de cotas da UFES e se conhecem, quais são os principais meios de acesso a estas informações, para em seguida, passar a identificar essas concepções e apontar as representações sociais sobre as cotas e acerca do aluno cotista e sua relação em participar ou não do processo seletivo destinado a reserva de

vagas. Dos 23 alunos¹⁸ participantes, nenhum deles afirmou categoricamente que conhece a política de cotas, apesar de citarem critérios gerais. Na fala de uma das alunas da escola pública estadual percebemos o desconhecimento sobre o funcionamento da reserva de vagas:

Olha eu conheço muito pouco, mais¹⁹ eu sei que lá tem o sistema de cotas, e assim quando você se inscreve você tem que botar lá, você também concorre à vaga como se você fosse pessoa sem distinguir a cor, mais eu não sei se você tem mais chance no sistema de cotas lá, se lá é privilegiado, se é tudo igual (ALUNA PU²⁰1).

Outra aluna da escola pública estadual faz praticamente um desabafo em relação ao desconhecimento das cotas e também do ENEM, mecanismos principais de acesso ao ensino superior público e/ou particular (por meio de bolsas de estudo):

Ninguém explica detalhadas as coisas pra gente. Os professores sabem por que eles já passaram por isso, mas eles não sentam pra conversar com os alunos como que é esse principio todinho pra você passar com o aluno. Eles só sabem ir ao quadro e falar: isso vai cai no ENEM (ALUNA PU2).

O interessante é notar que não houve na escola particular nem no IFES questionamentos acerca da falta de informação por parte do corpo discente sobre cotas e outras formas de acesso ao ensino universitário: “Eu também não sei muito sobre as Cotas da UFES, mas sobre as Cotas [...]” (ALUNO PA3). Essa foi praticamente a mesma fala dos outros dois alunos que participaram das atividades do grupo focal. Já entre os alunos do IFES, nota-se um conhecimento maior sobre os aspectos gerais das cotas do que os outros estudantes:

Não conheço muito, mas sei que a UFES adota as medidas pedidas pela lei das cotas, separando, por exemplo, metade das vagas para os alunos de escola pública, e que a instituição também adota as cotas sociais, exigindo que o aluno comprove a sua renda familiar para se encaixar nessa modalidade (ALUNA IF11).

¹⁸ Quando apresentamos o projeto de pesquisa aos estudantes foi notório o interesse das instituições públicas em participar das atividades de grupo, porém, na escola particular poucos alunos mostraram interesse. Esses fatos são reveladores e ajudam a conhecer e refletir sobre as representações sociais desses estudantes.

¹⁹ As falas foram mantidas exatamente do modo como os entrevistados disseram.

²⁰ As escolas estão identificadas da seguinte maneira: PA: Escola Particular; PU: Escola Pública; IFI: Escola Federal curso de Informática; IFE: Escola Federal curso de Eletromecânica integrado ao Ensino Médio.

Quando a aluna diz “lei de cotas”, mostra o conhecimento que possui da lei federal nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, mais popularmente conhecida como lei de cotas, que dispõem sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A única coisa que todas as Instituições de Ensino Federais podem diferenciam-se é na porcentagem da reserva de vagas para alunos negros (pardos e pretos) de cada estado federativo por questões relacionadas às características étnicas, avaliadas segundo o censo do IBGE para cada estado.

Quadro 01: Conhecimento acerca da política de cotas da UFES

CONHECIMENTO ACERCA DAS COTAS DA UFES		
IFES:	ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL:	ESCOLA PARTICULAR:
Não conheço especificamente a política de cotas da UFES, mas a política de cotas implantada de forma geral em várias universidades federais e públicas (ALUNO IFE5)	Pra mim também eu já ouvi falar sobre a UFES e tal, sobre o campus de lá, só que a respeito das cotas assim pra mim é meio vago, não tenho muita informação assim específica (ALUNA PU3).	Eu conheço bem pouco sobre isso, mas das cotas em geral. Mas eu sei o básico sobre a UFES (ALUNA PA1).
Eu nunca pensei nas cotas da UFES especificamente, de maneira diferente, mas no geral de cotas das universidades (ALUNA IFE4).	[...] o sistema de cotas da UFES eu acredito que seja igual o das outras universidades, e que chamam até cota social por eu ter feito o ensino médio em escola pública (ALUNO PU1).	Eu também não conheço, a única pessoa que conversou comigo especificamente sobre isso foi um amigo que faz Engenharia Civil lá (ALUNA PA2).
Conheço melhor sobre as cotas do IFES, e pelo que parece é muito parecida com a da UFES (ALUNO IFI6).	Quando eu comecei a ir lá na UFES e tudo mais eu era bem novinha, bem pequena, então até hoje eu não sei. Não tenho muitas informações das cotas (ALUNA PU2).	Eu também não sei muito sobre as Cotas da UFES, mas sobre as Cotas [...] (ALUNO PA3).

Fonte: Grupos Focais.

Por que os alunos do IFES possuem maior domínio acerca desse assunto? No pronunciamento de uma das alunas identificamos pistas e sinais reveladores que podem ajudar a entender melhor essa pergunta: “Eu lembro que alguém tenha falado que quando votaram a cota aqui (IFES) em Cachoeiro no ano passado, teve plenária [...]” (ALUNA IFE2). Em minha opinião, a resposta tem a ver com os processos de ancoragem e objetivação desenvolvidos no capítulo

primeiro dessa dissertação, já que diferentemente dos alunos da escola particular e pública estadual que não tiveram essa “proximidade” tão grande com o debate sobre as cotas como os alunos dos IFES, instituição que possui a reservas de vagas.

Na verdade, esses sujeitos quase que literalmente se “esbarram” com essa nova política que até o momento estava distante, em outras IES e o novo ameaçador (no sentido cognitivo) se aproxima ao IFES também ser obrigado a adotar a reserva de vagas. Daí surge a necessidade prévia dos sujeitos (alunos) classificarem essa política afirmativa a partir de uma gama de experiências, pré-noções (preconceito), ideologias, entre outros (SÁ, 1995). Somando a isso, identifica-se nesse processo uma possibilidade maior de concretude do conhecimento sobre o tema, pois os estudantes do IFES conseguem vivenciar, e assim, materializar mais a política afirmativa de cotas. Isso mostra a importância do que denomino de conhecimento vivido, que na verdade, nada mais é do que o encontro do conceito a uma imagem (objetivação) (LEME, 1995). Que por sinal, é uma via de mão dupla porque o conhecimento pode partir de uma imagem para o conceito. Por isso, entendo que os conflitos sociocognitivos suscitados por esse encontro (imagem e conceito) facilitam o desenvolvimento cognitivo (ALMEIDA, 2009).

Outra questão importante que aparece nas falas dos alunos ao serem perguntados como tiveram acesso à informação a respeito das cotas da UFES. Os meios de comunicação com suas mensagens e imagens midiáticas figuram-se como uma das principais fontes de informação dos alunos de ensino médio sobre o tema: “Ai eu fiquei sabendo por sites e jornal, mas eu não lembro muito bem o que os sites falaram disso especificamente” (ALUNA IF11). Todavia, o sujeito que mais aparece nas falas dos alunos de todas as escolas é professor. No próximo quadro separei três expressivos pronunciamentos de alunos que reforçam o papel do professor como um dos agentes centrais na (re)formulação e circulação e das representações sociais sobre a política afirmativa de cotas da UFES.

Quadro 02: Conhecimento acerca da política de cotas da UFES.

PRINCIPAL DIFUSOR DE IDEIAS: PROFESSORES		
IFES:	ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL:	ESCOLA PARTICULAR:
[...] o professor de história, filosofia e outras disciplinas conversavam com a gente sobre as cotas e do medo das dificuldades do cotista não acompanhar o ritmo do IFES (ALUNO IFE3).	Eu tive pele internet, e eu tenho um professor de história que ta fazendo lá educação física (novo curso) e ele veio falado que lá eles abriram cotas [...] (ALUNA PU1).	Os professores comentam sobre as cotas. Eles falam das porcentagens cotas. O professor de redação fala bastante, eles discutem esses temas tal (ALUNA PA1).

Fonte: Grupos Focais.

5.2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DAS COTAS SOCIAIS PARA AS COTAS ETNICORACIAIS

A proposta nesse tópico é demonstrar a multiplicidade de concepções presentes nesses estabelecimentos de ensino e mesmo se tratando de uma escola encontram-se diferentes perspectivas, o que supera a hipótese que tinha ao iniciar esta pesquisa. Acreditava que em uma mesma instituição de ensino as concepções sobre as cotas não seriam tão díspares como foi identificado, por exemplo, no IFES de Cachoeiro de Itapemirim. Também é fundamental destacar a evidente divisão nas representações sociais dos alunos acerca da política de cotas sociais e raciais, sendo a primeira mais legitimada e aceita do que a segunda.

Na escola particular todos os alunos foram incisivos nos argumentos contrários as cotas, mas nota-se uma aceitação das cotas sociais, justificada por eles devido aos problemas na qualidade do ensino público em relação às escolas particulares:

Por enquanto, eu diria que sou a favor. Porque eu diria que elas ajudam as pessoas que não têm tantas condições a chegarem lá. Mas, a oportunidade tem que haver para todos. Eu sou a favor de educação de base para todos: a concorrência seria de igual para igual. Não precisaria das cotas para isso. [...] Se parar para analisar, nós somos iguais (ALUNO PA3).

Na escola pública estadual não houve discordâncias em relação às cotas sociais da UFES, apenas ao critério de renda adotado pela instituição ao implantar sua primeira política de reservas de vagas que tinha como principais pilares os quesitos escola pública e renda de até sete salários mínimos. Depois que conversamos com os alunos sobre como funcionava a primeira reserva de vagas da UFES, um dos alunos disse, “Eu achei sete salários mínimos muita coisa. Hoje ia dar pra pagar a faculdade inteira tranquilamente [...]” (ALUNO PU 1).

Foi no IFES que encontrei um cenário mais diversificado do ponto de vista das representações sociais. No primeiro grupo focal composto por alunos matriculados no curso técnico de informática integrado ao ensino médio, os argumentos em sua grande maioria se aproximavam dos estudantes da escola particular quando se percebe através dos diálogos uma tolerância às cotas sociais, mas acreditam que a regra geral que deve determinar quem estudará em uma universidade pública tem que ser pelo mérito.

No meu ponto de vista, as vagas nas UF's devem ser por mérito de forma igual para todas as pessoas, sem exceção. Vale ressaltar que para entrar em uma universidade, não basta ter renda baixa ou ser negro/índio. É preciso uma carga de conhecimento prévio para poder cursar todos os cursos. Se um aluno não tem o mínimo de conhecimento prévio, ele irá desperdiçar uma vaga e por conseguinte, o dinheiro público (ALUNO IFI 3).

Já no segundo grupo focal com os alunos do curso técnico de eletromecânica integrado ao ensino médio, as falas divergem dos estudantes de informática, pois todos participantes defenderam as políticas afirmativas de cotas sociais. Os principais argumentos utilizados pelos estudantes estão baseados na grande desigualdade econômica do país, que de forma geral acaba privilegiando os que têm mais poder aquisitivo. Isso fica evidente no trecho abaixo quando o aluno diz:

As cotas sociais são interessantes porque geralmente as pessoas de maior renda têm uma chance melhor. Quanto maior for sua renda, teoricamente terá chances maiores. Você pode pagar um cursinho, você pode ter professor particular, você não precisa trabalhar durante o ensino médio. Então a cota social ajuda as pessoas que tem menos oportunidade, poder também entrar na faculdade (ALUNO IFE1).

No quadro 03 os alunos de ensino médio da escola pública falam do ensino particular como um ensino homogêneo, exemplo de modelo a ser seguido pela educação pública. Talvez identifiquem assim pela sua funcionalidade: treinar alunos para o vestibular, fator primordial para muitos jovens de origem popular que almejam ascensão social. Outra justificativa usada pelos estudantes contra as cotas é o da permanência do aluno na universidade tanto do ponto de vista cognitivo (falta de base resultaria em reprovações nas disciplinas) como nas condições objetivas de se manterem em uma universidade (livros, aluguel, alimentação, entre outros). De fato são pesquisas que merecem reflexões mais aprofundadas devido à complexidade de fatores que perpassam esses temas históricos na educação: qualidade e/ou quantidade?

Quadro 03: Diferentes Concepções

LEGITIMIDADE DAS COTAS SOCIAIS:		
IFES:	ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL:	ESCOLA PARTICULAR:
E também por que Brasil a renda é muito mal distribuída, então, isso meio que possibilita a gente, como que eu vou dizer uma parcela muito pequena da população teria acesso a essas vagas de um ensino de bastante qualidade [...] se a gente negligenciar, se deixar 100% das vagas abertas somente pessoas mais ricas entrariam e a distribuição de renda continuaria desigual (ALUNA IFE3).	Eu acho assim o conteúdo do ensino privado é muito mais completo do que o do ensino público, entendeu? O que a gente tá estudando agora provavelmente eles já tão estudando isso e mais um pouco, eu vou perguntar isso e comparar, o que o professor explica aqui, o que o professor explica lá (ALUNA PU3).	Eu acho que o conceito de cotas é muito interessante porque os alunos de escolas públicas e os alunos de baixa renda não têm muitas oportunidades. Ao mesmo tempo em que eles incluem as cotas tem que melhorar o ensino público para depois ele tirar as cotas e ter uma concorrência mais justa (ALUNA PA1).
As cotas sociais é interessante, mas não ataca o problema principal que é a falta de qualidade na educação pública (ALUNA IFI3).	Acho que falar que tem grande diferença de escola particular pra escola pública, eu não vejo tanta não, eles se esforçam é que aqui ta acomodada com esse ensino (ALUNO PU1).	Por agora, muitas pessoas acham que é injusto esse negócio das cotas. Vai entrar na faculdade federal, estadual, mas, vai sair porque não tem estudo suficiente para continuar (ALUNA PA2).

Fonte: Grupo Focal.

Mais a frente serão abordadas algumas palavras chaves que ancoram e objetivam as representações sociais sobre as cotas da UFES. Antes disso, trago algumas concepções dos alunos acerca das cotas etnicorraciais para

negros e índios, e com como poderá ser percebido carece de mais legitimidade em comparação às cotas sociais. Neste quesito, os diálogos com os alunos dos IFES demonstram a divergência de concepções, pois na turma de eletromecânica todos foram incisivos na sua posição a favor das cotas raciais e demonstram conhecimento sobre dados do IBGE e pesquisas acadêmicas. Uma das alunas participantes diz:

É por que, por exemplo, eu tava vendo um dado e 50%, acho que mais de 50% da população brasileira é negra, mais em 2013 eles acharam, a partir dos dados dos formandos de medicina eles concluíram que 2,7% dos formandos eram negros, então assim mais de 97% deles eram brancos e é um dos cursos mais concorridos do país [...] (ALUNA IFE4).

Outro aluno é bem enfático quando exemplifica a própria turma para provar a legitimidade de seu argumento a favor das cotas etnicorraciais já que naquele grupo de discussão não tinha nenhum negro²¹.

Aqui, por exemplo, a gente tá num grupo de brancos discutindo uma cota que nem pra gente, né? Não tem convivência disso a gente tá passando a nossa opinião baseado no que a gente vê. A gente não tem um representante aqui pra conhecer como é, é isso (ALUNO IFE2).

Outra fala muito interessante sobre o assunto vem de uma aluna do curso de Eletromecânica:

É porque o IFES aqui é um caso meio que especial, porque ela é uma escola pública, só que aqui as pessoas geralmente ela vem de escolas particulares, é uma escola pública de alto nível, então até que aqui colocaram a cota porque tava desigual, a gente é branca, a gente veio de escola particular, então o IFES é um pouco diferente (Aluna IFE4).

Entretanto, nas falas da turma de informática houve consenso de que as cotas etnicorraciais para negros e índios são um preconceito disfarçado, ajudando apenas a reforçar o racismo. O mérito e a igualdade de oportunidades devem ser a “chave” para uma sociedade mais democrática.

As cotas para negros e índios me parecem uma espécie de tentativa falha de compensação por todo o preconceito que esses grupos sociais enfrentam, e muitos indivíduos que pertencem a esses grupos

²¹ Aproveitei o ensejo para dizer que de todas as turmas de terceiro ano que passei divulgando a pesquisa a única com um público mais diversificado etnicamente e muito próximo de nosso legado cultural (miscigenado) foi a da escola pública. Nas outras instituições educacionais apenas consegui visualizar um estudante negro em cada instituição de ensino.

se sentem discriminados pela existência dessas cotas. Essas cotas para índios e negros podem servir até para reafirmar preconceito e, de maneira alguma, servem para erradicá-lo (ALUNA IF11).

Como explicar que turmas de uma mesma instituição de ensino tenham posicionamentos tão diferentes? Os discursos dos alunos do curso de informática se aproximam muito mais dos posicionamentos dos estudantes da escola particular. Vejam a afirmação de um dos alunos dessa instituição privada.

Existe certo preconceito, por parte de algumas pessoas, isso é notável, esse preconceito, mas eu acho que com esse tipo de cota, acaba que faz um preconceito maior ainda porque a maioria das pessoas (ALUNO PA3).

No entanto, as concepções dos alunos do curso de eletromecânica se aproximam mais com as afirmações dos estudantes da escola pública, pois apenas um aluno da última instituição citada foi contra as cotas etnicorraciais da UFES, todos os outros participantes falaram da sua impressão da desigualdade etnicorracial na educação e o preconceito contra os negros:

[...] na minha sala tinham várias pessoas fazendo o vestibular, só tinha dois negros na minha sala, eu. Só via gente ruiva, branca, loira, morena clara, quase branca, pessoas bem escura era raramente, quatro pessoas, quase consegue contar no dedo. De mil, três mil, dois mil aluno que foram fazer o vestibular entendeu? Então, há tanta diferença, não é nem questão de ser inteligente ou inferior, é mais questão de da sociedade aceitar as pessoas de cores escuras num cargo maior porque realmente a diferença é enorme (ALUNA PU3).

Assim, não seria mais lógico que os discursos dos estudantes do IFES se aproximem mais entre eles do que com as interpretações de alunos que vivenciam espaços e tempos educativos diferenciados? No caso do IFES acredito que os grupos sociais da qual esses alunos se relacionam podem ter influência decisiva na construção, transformação e sustentação de diferentes discursos do objeto pesquisado. Para isso, mobilizam “tanto posições ideológicas, quanto buscam apoios e garantias científicas, particularmente no domínio das ciências humanas e sociais” (GILLY, 2001, p. 323). Foi isso que se viu quando os alunos citam pesquisas, sites, dados do IBGE, entre outros, para justificar seus argumentos contrários ou favoráveis às cotas da UFES.

Para um estudo mais apurado, seria preciso maiores informações desses sujeitos, o que caberia a ampliação das ferramentas metodológicas.

Quadro 04: Concepções das Cotas.

LEGITIMIDADE DAS COTAS RACIAIS:		
IFES:	ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL:	ESCOLA PARTICULAR:
Eu ainda concordo com as cotas raciais porque mesmo, por exemplo, o negro, mesmo ele seja de uma classe média alta, tendo dinheiro e tal ele vai sofrer um preconceito, e as oportunidades deles não vão ser as mesmas de uma pessoa branca por conta dele ser negro e tal e não por conta de renda e tal (ALUNA IFE1).	[...] você vê pessoas negras no poder também igual ao José Joaquim. Cara quando ele sai na televisão assim pô ele tá lá. Ele é o maior orgulho pra gente. Entendeu? Por que tipo assim ele batalhou, se você vê a história dele nossa é muito bacana, é bem gratificante, a gente vê assim e olhar como se fosse um espelho, um dia a gente vai chegar lá (ALUNA PU3).	Ma as cotas só pros negros não adianta. Igual a UNB, as cotas são poucas, não tem sentido. São 96% gerais, não tem diferença de nível de QI [...] O negro e o índio é que tão no centro do preconceito é que não vão entrar assim, isento de preconceito, da mesma forma na cota do financeiro também (ALUNA PA2).
Seria uma medida racista e estaria reforçando-o para colocar alunos que já sofrem do preconceito na universidade pública (ALUNA IFI5).	Eu fui fazer vestibular na UFES de Alegre e de pessoas morenas na minha sala só tinha eu e mais uma que era até mais clara do que eu. Então você se vê o que? Um peixe fora da água. Tipo aquele lugar não é pra mim [...] (ALUNA PU2).	Isso seria um pouco de discriminação no caso, eu acho que é discriminação (ALUNO PA).

Fonte: Grupo Focal.

Outra questão interessante a ser abordada são duas palavras muito usadas durante o texto: igualdade e mérito. Por meio dessas palavras é que “brotam” as representações sociais das cotas, sejam para negar ou para afirmá-las. Porque as cotas “aumentariam o preconceito”, “todos têm a mesma capacidade intelectual”. Isso pode suscitar a ideia de que democracia racial ainda é muito latente e que a categoria raça não seria um fator determinante nos processos educacionais. A ideia de igualdade que permeia o discurso dos alunos do curso de informática do IFES e da instituição particular se torna a base sólida para o ancoramento de suas representações sociais. O importante de se indagar nesse momento é: essa igualdade é formal ou real? Porque,

[...] desde o início, a escola obrigatória é marcada por uma contradição profunda entre o discurso ideológico igualitário que vê na instauração do direito à instrução para todos, nos bancos de uma mesma escola, um meio de suprimir as distinções de classe; e um funcionamento não-igualitário, que se traduz por diferenças de desempenho relacionadas às diferenças sociais e pela existência de redes escolares distintas para as crianças do povo e para as camadas abastardas [...] (GILLY, 2001, p. 325).

Assim como a citação acima ressalta o papel da classe social como fator de estratificação social na educação, não se pode esquecer da “força” das categorias gênero e raça na manutenção de uma escola desigual do ponto de vista social. Por isso é fundamental pensar como que “o sistema de representação articula num todo coerente, as contradições entre ideologia e realidade, assegurando sempre sua função de legitimação do sistema e de justificações das práticas” (GILLY, 2001, p. 325). Mas será que é possível uma construção representativa continuar legitimando a engrenagem da ideologia igualitária liberal sem ser questionada?

Bem, as ideias da igualdade formal e mérito ainda são usados como justificativa para responder por que alguns conseguem acessar a graduação e outros não, nas universidades públicas, porém, têm perdido suas forças nesses últimos anos em decorrência dos questionamentos realizados pelos movimentos sociais e pensadores críticos ao capitalismo. De certa maneira, isso se comprova nas opiniões dos alunos do IFES da turma eletromecânica e das escolas públicas, que questionam essa igualdade formal que não se consubstanciou ainda em uma igualdade real e que as cotas também podem fortalecer o combate contra o preconceito e a discriminação racial.

5.3 EIS A QUESTÃO: SER OU NÃO SER COTISTA?

Nesse subcapítulo, aponto algumas concepções dos alunos que podem ajudar na reflexão de algumas possíveis representações sociais do que seria um aluno cotista e sua relação entre participar ou não do processo seletivo destinado à reserva de vagas. Interessante notar que em todas as escolas, mesmo aquelas que contam com público que não se “encaixa” na reserva de vagas, como por exemplo, os alunos da instituição particular e do IFES, todos

definiram as cotas como um direito, mesmo fazendo críticas a essa política afirmativa: “Não é só porque diz que vai ser mais fácil a prova porque eu sou cotista e pronto, mais porque é um direito meu, tem gente que tá perdendo a vaga por causa desse direito e eu não vou desperdiçar” (ALUNA PA1).

Outra fala muito parecida com a anterior é de um aluno do IFES, curso integrado de informática, que ressalta as cotas como direito que facilitaria o seu acesso à graduação almejada: “Já que tenho esse direito, é claro que tentaria. Não porque considero essa medida muito boa, pois acho que o mérito precisa prevalecer, mas facilitaria para mim [...]” (ALUNO IFI7). Na verdade, a ideia do direito aparece atrelada nessas duas falas ao fator facilidade, no sentido de favorecimento individual, que destoa da compreensão do direito como uma conquista social. Essa concepção de luta social atrelada à aquisição de direitos se vê na fala de uma aluna da escola pública quando diz:

Acho que é só por isso, acho que depois que tiver um número bem pareado ou até igual acho que vai ser acabada as cotas. Eu fiz o vestibular, e voltaria a fazer pelas cotas, porque se é um direito que eu ganhei. Eu vou concorrer pelas cotas. Tipo assim, se foi um direito, é um direito assim que não foi ganho de um dia pro outro [...] (Aluna PU1).

No outro grupo do IFES aparece muito nas falas o direito legítimo de quem é aluno de escola pública e negro tentar a vaga pelas cotas e a questão ética, que os impediria de “burlar o sistema”, mesmo cursando o ensino médio em uma escola pública:

Eu vejo porque não tentar como cotista, só que eu não poderia pegar cotas sociais, porque eu sempre estudei meu ensino médio em escola pública, mas eu não tenho uma renda baixa, então eu estaria meio que me aproveitando desta situação [...] (ALUNA IFE1).

Somado a isso, percebe-se nas falas dos alunos da escola particular e do curso de informática do IFES a conexão direta que fazem das cotas com a ideia da não capacidade de continuidade nos estudos nas IFES e do preconceito, fatores que deslegitimam as cotas, principalmente as raciais.

Seria interessante deixar só a cota financeira e de escola pública, porque atenderia todos. É meio que tivesse fazendo um preconceito: vocês são piores, então vocês têm que ter uma cota só pra vocês (ALUNO PA).

Quadro 05: Ser ou não ser cotista.

EIS A QUESTÃO: SER OU NÃO SER COTISTA?		
IFES:	ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL:	ESCOLA PARTICULAR:
Não como primeira opção. Eu preferiria entrar pela ampla concorrência, mas, caso visse no site do SISU que não seria possível passar na primeira fase, talvez tentasse entrar pelas cotas para alunos de escolas públicas (ALUNA IFI1).	Porque é um direito meu, então é o que ela falou. Se for meu direito, eu vou usar. É meu direito, eu vou correr atrás pra conseguir (ALUNA PU2).	Se tá no meu direito. Eu faria com certeza (ALUNA PA1).
Só voltando o assunto dos negros, muita gente que é contra as cotas fala que outro dado do curso que depois de que o negro tá lá, o cotista, o negro, o pobre, não consegue continuar o curso, acompanhar. Não consegue acompanhar porque as oportunidades não são iguais (ALUNA IFE2).	Ah! Tal cota é uma doideira. Mais, eu vejo como um caminho mais fácil também de uma coisa reservada pra mim, se você tem esta oportunidade de estar à frente das pessoas pra conseguir minha vaga na faculdade (ALUNO PU).	Caso esteja dentro dos critérios e me adequasse às cotas (ALUNA PA).

Fonte: Grupo Focal.

Já outra aluna da escola particular aventa a possibilidade dos cotistas sofrerem preconceito devido à escolha pela reserva de vagas,

Eu penso assim: Tem um preconceito enorme. Eu sei que quando eu for entrar eu não vou ter preconceito, mas eu tenho certeza de que alguns amigos vão olhar assim, esse cara tá aqui porque entrou na cota, ele entrou por causa da cota (ALUNO PA).

Diferentemente, os alunos da escola pública (exceção de um aluno) e do IFES do curso de eletromecânica apontam como mais uma oportunidade de conseguirem chegar ao ensino superior público, e que a concorrência existe, mas entre os alunos que teoricamente tiveram as mesmas oportunidades educacionais. Respondendo a afirmação do colega de escola (está contido na última tabela) sobre essa concepção de uma suposta facilidade dos cotistas, a aluna demonstra conhecimento do funcionamento do vestibular com cotas.

Por exemplo, somos três negras, nós três, fomos fazer a prova lá. Tivemos que colocar o que negro estudou em escola pública. Entre nos três aqui, vai ter num sei quantos mil pessoas concorrendo às mesmas vagas, isso que eu to falando, entre as cotas, vai ter a disputa, vai ter a concorrência, eu não estou à frente dela, a gente

estuda na mesma escola pública, então agente tem que vai ver quem estudar melhor (ALUNA PU3).

Mesmo não dizendo o conceito com palavras elaboradas que a academia exige, a aluna explicou o que é uma política afirmativa. É tratar os desiguais de forma diferente, por isso, nesse momento histórico e político da educação brasileira, é mais coerente que a concorrência ocorra nesses moldes, que a meu ver, é uma maneira de tornar o processo seletivo já por natureza excludente, menos injusto. Chamo atenção para um fator importante: a discussão aqui levantada é um tipo ideal. Não é o melhor, o perfeito. Porque senão estaria caindo no campo do imaginário, do nunca existente. Reconheço, igualmente, o risco em homogeneizar a educação pública, mas são riscos presentes em toda e qualquer política pública.

Em nenhuma das escolas houve alguma fala negativa em relação a não tentar o vestibular pelas cotas, apesar de haver negações claras quanto a sua eficácia e legitimidade. Isso é um fenômeno que ocorre frequentemente, porque “os sistemas de representações são feitos de contradições” (GILLY, 2001, p. 322) e essas contradições são chamadas aqui de “consciências paralelas”, porque são pares que andam juntas. Ao mesmo tempo em que eu nego a educação injusta da sociedade brasileira, busco subterfúgio, em argumentos e ações legitimadoras excludentes, porque dessa maneira se mantém o *status quo*. Pelo que percebi, essas justificativas estão quase sempre ancoradas em modelos passadistas, ou seja, de concepções de educação muito questionadas na atualidade. Como por exemplo: igualdade, mérito (palavras que nos remetem no campo da educação para ideia do dom), inteligência, entre outras (GILLY, 2001).

6. REFLEXÕES IMPORTANTES

Nesse momento apenas gostaria de ressaltar algumas questões importantes que apareceram na pesquisa, bem como alguns desafios enfrentados e possíveis propostas de intervenção com os estudantes para um futuro bem próximo. Depois de todo esse percurso, penso que se o título fosse “As representações sociais da política afirmativa de cotas” seria até mais oportuna e significativa pelos resultados obtidos durante essa “caminhada científica”, já que como vocês perceberam no capítulo anterior, existe o desconhecimento geral dos alunos sobre as cotas da UFES²².

Por outro lado, a proposta desse título foi relevante não apenas como forma de delimitar melhor o objeto de pesquisa, mas porque mostra a necessidade das instituições de ensino, inclusive a UFES, em divulgar mais as possibilidades que os alunos possuem de acessar o ensino superior público e mostrar os motivos que levaram a UFES a adotar um sistema de reserva de vagas até como forma de legitimar mais essas ações à sociedade e assim mostrar que não está alheia aos problemas por ela enfrentados.

Com a afirmação anterior, não pretendo culpabilizar a escola, os professores, os alunos, até porque a educação não está desassociada dos problemas vividos pela sociedade (sociais, econômicos, culturais) que influenciaram a política educacional, o percurso social dos alunos, pais/responsáveis e professores. Sei que a educação não pode tudo, mas acredito assim como Paulo Freire, que alguma coisa fundamental a educação pode fazer (FREIRE, 1996).

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996, p. 112).

Por acreditar que alguma coisa pode ser feita, penso que poderia ser criado um projeto de extensão da UFES que levasse informações sobre as formas de ingresso (inclusive as cotas), as políticas estudantis de permanência (auxílio

²² Ficou mais evidenciado a falta de informação sobre as cotas e outras formas de acesso ao ensino superior público nos discursos dos alunos da escola estadual.

alimentação, moradia, bolsas de pesquisa e extensão, entre outros) aos estudantes dos municípios das regiões do interior do estado do Espírito Santo e trazê-los aos campi da UFES. Este projeto não pode ficar na primeira etapa, é preciso objetivar esse lugar, dar vida a esse amontoado de informações. Conhecer a universidade seria um avanço nessa direção.

Assim, como resultado desses diálogos com os estudantes, uma proposta que emerge desta pesquisa é a escrita junto aos alunos da escola estadual de um projeto denominado: “Meu primeiro dia na UFES”. A proposta principal é apresentar a universidade aos estudantes, motivá-los a tentarem o processo seletivo nessa instituição. Orientá-los, informá-los e materializar o que é uma universidade por meio de uma vivência que pode contribuir para provocar a curiosidade e (re)criar novos e possíveis sonhos no aluno.

Esta proposta apenas reafirma a minha proposição sobre o conhecimento vivido: o conhecimento e as práticas educativas avançam muito mais quando confrontamos com a realidade. “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ com os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 1996, p. 30)? No meu entender esta proposição esmigalha a ideia de teoria e prática como negações sem nexos. Pelo contrário é pela junção de ambas que se pode surgir novos conhecimentos. Esta talvez seja a maior contribuição da TRS para essa pesquisa: ajudou-me a (re)pensar as minhas práticas educativas e compreender que assim como na fala de cada aluno encontra-se encharcada por suas histórias e ideologias, percebi, o quanto esses elementos estão presentes na escrita desse meu trabalho.

A propósito, acredito que seja possível dar continuidade a essa investigação científica, ampliando seu escopo através de métodos e técnicas de pesquisa mais abrangentes, tanto no sentido de alcançar um número maior de sujeitos (por que não também os professores já que aparecem como importantes formadores de opinião?) bem como também de conseguir maiores informações sobre os alunos. Detalhes fundamentais para um aprofundamento nas análises das representações sociais de (e por que não no lugar de, ser dos?) alunos do ensino médio.

Entender um pouco mais sobre o “jogo” das representações foi incitante. Jogo porque podem ser forjadas por distintos sujeitos, com diversas intencionalidades. Algumas podem ser “inventadas” para diminuir, invisibilizar e dominar o outro, mas igualmente podem ser (re)organizadas representações sociais de respeito às diferenças e de defesa de uma igualdade (não formal) econômica e social que corresponda com realidade experimentada por cada cidadão brasileiro(a), seja negro, branco e/ou índio. Por esses fatores considero a TRS uma teoria da esperança, porque fortalece, a despeito de todos os determinantes negativos da educação, que mudanças são necessárias e possíveis.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, K. de A. **História da implantação do sistema de cotas para negros da Universidade de Londrina (UEL)**. Londrina, 2008.

AGUIAR, C. M. O.; ARAUJO, L. F. **Resistir sempre, parar jamais: A história contemporânea do movimento negro**. Da declaração de Durban à promulgação da lei 10.639. Disponível em: <http://www.erer.neaad.ufes.br/mop=true&id=2709>. Acesso em: 17 Agosto 2012.

ALMEIDA, A. M de O. **Abordagem societal das representações sociais**. Sociedade e Estado (UnB. Impresso), v. 24, p. 713-738, 2009.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AZEREDO, S. M. M. **Mestiçagem, igualdade e afirmação da diferença: pensando a política de cotas na universidade**. Revista Estudos Feministas (UFSC. Impresso), Florianópolis - UFSC, v. 13, n.3, p. 738-755, 2005.

BACHELARD, G. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BELCHIOR, E. B. **Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

BELLO, L. **Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

BOTELHO, M. B. **Relações Raciais na escola: Currículo, livro didático e alternativas de ensino**. Disponível em: <http://www.erer.nead.ufetruue&id=2707>. Acesso em: 11 março 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Editora Porto, 1991.

BONTEMPI JR., Bruno. A presença visível e invisível de Durkheim na historiografia da educação brasileira. In: Luciano Mendes de Faria Filho. (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v. 1, p. 49-64.

BRANDALISE, M. A. T.; SOUZA, A. C. **A política de cotas da UEPG: da implantação à implementação de uma política pública**. In: IX ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do SUL. Anais do IX ANPED Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região SUL - 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, [s.d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2012.

CARDOSO, F. H. Um livro Perene. In: FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 51° ed. revisada. São Paulo: Global, 2006.

CARVANO, L. M. et al. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010.** 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. v. 1. 292p.

CHISTÉ, T. M. **"Aqui é minha raiz": o processo de constituição identitária da criança negra na comunidade quilombola de Araçatiba/ES.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012.

COELHO, C. M. C. Raízes do Paradigma Indiciário. In: Márcia Barros Ferreira Rodrigues. (Org.). **Exercícios de Indiciário.** 1ªed. Vitória: GM Gráfica & Editora, 2006, v. 6, p. 9-39.

COSTALONGA, E. M. F. **O Ato de Pesquisar e a Responsabilidade do Pesquisador: Significações à educação do campo.** Vitória, 2012.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

FALCÃO, B. L.; CIRINO, A. C. **A representação social do preconceito racial para professores negros da UFMG.** Cadernos Cenpec, v. 3, p. 229-249, 2013.

FARR, R. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. **Ação afirmativa e desenvolvimento: uma introdução.** In: João Feres Júnior; Jonas Zoninsein. (Org.). **Ação afirmativa e universidade: projetos nacionais em perspectiva comparada.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

FRANÇA, A. S. **Uma educação imperfeita para uma liberdade Imperfeita. Escravidão e educação no Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2006.

FREIRE, P. **A importância do auto de ler: em três artigos que se complementam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____ (1996). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (2011). **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51^o ed. revisada. São Paulo: Global, 2006.

FORDE, G. H. A. **A presença africana no ensino de matemática**: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2008.

GARCIA, R. C. **Raça e Classe na Gestão da Educação Básica brasileira**. A cultura na implementação de políticas públicas. 01. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. – São Paulo: Cia das letras, 1989.

GUIMARAES, A. S. A. **Preconceito racial**: modos, temas, e tempos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, J. B. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: SEYFERTH, Giralda. et alli. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

HASENBALG, C. A. Raça, Classe e Mobilidade. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, C. (Org.). **Lugar do Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HERINGER, R. Ação Afirmativa e Combate às Desigualdades Raciais no Brasil: o desafio da Prática. In: PAIVA, A.R. (Org.). **Ação Afirmativa na Universidade**: Reflexão sobre as experiências concretas no Brasil – Estados Unidos. Rio de Janeiro, Editora PUC-RJ/Desidrata, 2004.

JAPIASSU, H. **As paixões da ciência**: estudos de histórias das ciências. São Paulo: Letras e Letras, 1991.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOFFE, H. “Eu não”, “o meu grupo não”: Representações sociais transculturais da AIDS. In: GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LEITE, I. C. A Teoria das Representações Sociais e sua contribuição para a análise dos dados primários. In: _____. **Desconhecimento, piedade e distância: representações da miséria e dos miseráveis em segmentos sociais não atingidos pela pobreza**. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Cap.2, p. 123-138.

LEME, M. A. V. da S. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LIMA, M. H. T de. **Exclusão Social: Representações sociais da pobreza urbana no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2005.

LOMBROSO, C. **O homem criminoso**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1983.

MACHADO, S. M. **Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2011.

MASIERO, A. L. **Psicologia das raças e religiosidade no Brasil: uma intersecção histórica**. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, v. 1, n.22, p. 66-79, 2002.

MATTA, L. G. da. **A política de ação afirmativa em pauta: debates, consensos e conflitos**. Um estudo de caso sobre o sistema de cotas na Universidade Estadual do Norte Fluminense. Tese (Tese de Doutorado), Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2012.

MAYORGA, C.; SOUZA, L. M. **Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco**. Revista Psicologia Política (Impresso), v. 12, p. 263-281, 2012.

MENDES, E. L. B. **Qualidade de ensino: um estudo sobre as representações sociais dos alunos e alunas do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2009.

MENIN, M. S. et al. **Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores**. Educação e Pesquisa (USP), v. 34, p. 255-272, 2008.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, M. C. de S. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MONTEIRO, N. G. **Afirmar as diferenças etnicorraciais como processo de enunciação para o enfrentamento ao racismo na educação.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2010.

MORIN, E. **O Método: o conhecimento do conhecimento.** Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 2004.

MOSCOVICI, S. **A Representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Preconceito e representações sociais. In: ALMEIDA, A. M. de O; JODELET, D. (Org.). **Representações Sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas.** Brasília, DF: Thesaurus, 2009.

MOTTA, M. S. da. **A nação faz cem anos: a questão nacional no cenário da independência.** Rio de Janeiro: Editora FGV: CPDOC, 1992.

MULHOLLAND, T. O sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília (UNB). In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Org.). **Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MUNANGA, K. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: EDUSP: Estação Ciência, 1996, p. 79-94.

_____ (1999). **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

NAIFF, D. G. M.; NAIFF, L. A. M.; SOUZA, M. A. **As representações sociais de estudantes universitários a respeito de cotas para negros e pardos na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.** Estudos e Pesquisas em Psicologia (UERJ), v. 9, p. 216-229, 2009.

OLIVEIRA, I.B. **Boaventura e a Educação.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, E. C. de. **Os sentidos da inclusão na diversidade: algumas aproximações.** Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES, v. 15, p. 49-71, 2009.

PEDRADA, D. B. **Escutando narrativas e quebrando silêncios: a "desinvisibilização de existências" em processos de construção de subjetividades de professoras negras.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2010.

PENA, S. Receita para uma humanidade desracializada. In: FRY, Peter. et al (Org). **Divisões perigosas: política raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PEREIRA, J. B. P. Raça e classe social no Brasil. In: D'INÇÃO, M. A. (Org.). **O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra/São Paulo: UNESP, 1987, p. 151-160.

RAMOS, A. **Guerra e Relações de Raça**. Rio de Janeiro, Ed. UNE, 1943 (pp. "Apêndices").

ROCHA, E. G. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RODRIGUES, R. N. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. São Paulo. Comp. Ed. Nacional, 1938.

RODRIGUES, J. A. **Émile Durkheim** (Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Editora Ática, 1995.

SÁ, C. P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAFFIOTI, H.I.B. **Influências do Pós - Modernismo nas Teorias Feministas**, 1997.

SANTOS, J. R. **O que é Racismo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SANTOS, R. E. dos. Políticas de cotas nas universidades brasileiras – o caso da UERJ. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Org.). **Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

SANTOS, E. F. dos. **Representações sociais de estudantes negros: Universidade e trabalho**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2011.

SEYFERTH, G. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: SEYFERTH, G. et alli (Org.). **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

SILVA, J. da. Para ver a "Casa Grande" da "Senzala". In: SILVA, J da. **Violência e racismo no Rio de Janeiro**. Niterói: EDUFF, 1998. p. 79-136.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, M. A. da. Ações afirmativas para o povo negro no Brasil. In: SEYFERTH, G. et alli (Org.). **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

SILVÉRIO, V. R. Sons negros com ruídos brancos. In: Vários Autores. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

SIMÕES, R. H. S.; FARIA FILHO, L. M. de. História e historiografia no pensamento de Carlo Ginzburg: tecendo diálogos com a pesquisa histórica em educação. In: Elane Marta Teixeira Lopes; Luciano Mendes de Faria Filho. (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. 1ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2012, v. 2, p. 25-38.

SIQUEIRA, S. M. M. **O Papel dos Movimentos Sociais na Construção de Outra Sociabilidade**. In: Anped, Caxambu. 2002a.

SIQUEIRA, M. de L. Identidade e racismo: a ancestralidade africana reelaborada no Brasil. In: SEYFERTH, G. et alli. (Org.). **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002b.

SCHWARCZ, L. Uma história de “diferenças e desigualdades”: as doutrinas raciais do século XIX. In: SCHWARCZ, L. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 43-66.

_____ (1999). “Questão racial e etnicidade”. In: MICELI, S. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. Vol. 1: Antropologia. São Paulo, Sumaré/Anpocs, p. 267-326.

_____ (2002). Por uma história da reflexão. In: Lilia Moritz Schwarcz. In: BLOCH, M. **Apologia da história: ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

SCHWARTZMAN, S. Guerreiro Ramos: o problema do Negro na Sociologia Brasileira. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **O Pensamento Nacionalista e os "Cadernos de Nosso Tempo"**. Brasília, Câmara de Deputados e Biblioteca do Pensamento Brasileiro, Biblioteca do Pensamento Político Republicano, vol. 6, 1981.

SPINK, M. J. Apresentação. SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TENÓRIO, R. M.; REIS, D. B. **Cotas e estratégias de permanência no ensino superior**. In: TENÓRIO, Robinson; VIEIRA, Marcos. (Org.). Avaliação e Sociedade: a negociação como caminho. Salvador: Edufba, 2009, v. 1, p. 45-66.

TOMAIM, V. R. R. **Representações sociais de professores do ensino médio sobre cotas para negros na universidade: o mito da democracia racial**.

Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, SP, 2008.

Weller, W.; SILVEIRA, M. **Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília**. Revista Estudos Feministas (UFSC. Impresso), v. 16, p. 931-947, 2008.

APÊNDICE A – ROTEIRO BASE DO GRUPO FOCAL

- 1 – Apresentação: nome, instituição de ensino e turno.

- 2 – O que você conhece sobre a política de cotas da UFES e de que maneira teve acesso a essas informações?

- 3 - Inicialmente a UFES adotou apenas o modelo de cotas sociais baseada nos critérios de renda e de origem escolar pública. O que pensa desse modelo adotado?

- 4 – Como você avalia a inclusão de cotas para negros e índios?

- 5 – Caso decidisse por realizar o vestibular da UFES e estivesse dentro dos critérios da reserva de vagas concorreria como cotista? Justifique.

- 6 - Existe alguma questão que gostariam de acrescentar?

APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que estou ciente e permito a participação da (o) aluna (o) _____ na pesquisa intitulada **“As representações sociais de alunos de ensino médio sobre a política de cotas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)”**, desenvolvida por Cleberson de Deus Silva (n° de Celular: (27) 99833-9766/ e-mail: cleberson1612@yahoo.com.br), mestrando em Educação pela UFES. Fui ainda informado (a) que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Rogério Drago, a quem igualmente poderei contactar através do celular n° (27) 99993-5918 ou e-mail: rogerio.drago@gmail.com

Mesmo sabendo que o aluno do qual sou representante legal não receberá qualquer incentivo financeiro, aceito sua participação na pesquisa porque estou a par dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo.

Do mesmo modo, estou informado que a colaboração se fará de forma anônima, por meio de opinião expressa no período de diálogo do grupo focal, que serão filmadas, gravadas e transcritas a partir da assinatura desta autorização. Os únicos que terão acesso e analisarão os dados coletados serão o pesquisador e orientador. Além disso, confirmo que o mestrando Cleberson de Deus Silva, me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Cachoeiro de Itapemirim, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) do responsável legal da (o) aluna (o):

N° da Identidade do (a) do responsável legal: _____

Assinatura do pesquisador: _____

N° de Identidade: _____

APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG: _____, declaro por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada: **“As representações sociais de alunos de ensino médio sobre a política de cotas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)”**, desenvolvida por Cleberson de Deus Silva (n° de Celular: (27) 99833-9766/ e-mail: cleberson1612@yahoo.com.br), mestrando em Educação pela UFES. Fui ainda informado (a) que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Rogério Drago, a quem igualmente poderei contactar através do celular n° (27) 99993-5918 ou e-mail: rogerio.drago@gmail.com

Estou ciente que não receberei qualquer incentivo financeiro e estou a par dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo. Do mesmo modo, estou informado que a colaboração se fará de forma anônima, por meio de opinião expressa no período de diálogo do grupo focal, que serão filmadas, gravadas e transcritas a partir da assinatura desta autorização. Os únicos que terão acesso e analisarão os dados coletados serão o pesquisador e orientador. Além disso, confirmo que o mestrando Cleberson de Deus Silva, me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Cachoeiro de Itapemirim, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) do Educando (a):

N° da Identidade do (a) do Educando: _____

Assinatura do pesquisador: _____