

## Os “intrusos” e os “outros” oxigenando a universidade: por uma relação articulada entre raça e classe nas ações afirmativas

## Los “intrusos” y el “outro” universidad oxigenante: para una relación combinación entre la raza y clase en las acciones positiva

## The “intruders” and the “other” oxygenating university: for a combination relationship between race and class in the affirmative actions

Recebido em 05-12-2014

Aceito para publicação em 28-04-2015

Sérgio Pereira dos Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Investiga as mediações das categorias de raça e de classe social na implementação das cotas sociais da UFES. Traz a dimensão articulada das injustiças simbólicas e econômicas, deslocando-se de determinismos classistas que invisibilizam o racismo. Analisa entrevistas de professores e alunos da UFES. Conclui que há uma “oxigenação” da UFES, pois as cotas ampliam a diversidade. Indica que as discriminações não inviabilizam as cotas, pois apontam para a universidade repensar suas práticas. Enfatiza as cotas como políticas de combate das desigualdades simbólicas na UFES. Conclui que as cotas raciais nas universidades são instrumentos legítimos de justiça social.

**Palavras-chave:** ação afirmativa; UFES; racismo; negro.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES. Pós-Doutorando em Educação pelo PPGE. Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFES. Vitória, Brasil. E-mail: [dialogosantos@gmail.com](mailto:dialogosantos@gmail.com)

**Resumen:** Investiga la mediación de las categorías de raza y clase social en la aplicación de las cuotas sociales de la Ufes. Trae dimensión articulado de injusticias simbólicos y económicos, pasando de la clase determinismo que invisibilizam racismo. Analiza las entrevistas a profesores y estudiantes de la Ufes. Concluye que hay "oxígeno" de la Ufes porque las cuotas se extienden diversidad. Indica que la discriminación no se oponen a las cuotas, ya que apuntan a la universidad para repensar sus prácticas. Destaca cuotas como la lucha contra las desigualdades simbólicas en las políticas Ufes. Concluye que las cuotas raciales en las universidades son instrumentos legítimos de la justicia social.

**Palabras clave:** acción afirmativa; la Ufes; racismo; negrura.

**Abstract:** Investigates the mediation of the categories of race and social class in the implementation of social quotas of Ufes. Brings articulated dimension of symbolic and economic injustices, moving from class-determinism that invisibilizam racism. Analyzes interviews of teachers and students from Ufes. It concludes that there is "oxygen" of Ufes because the quotas extend diversity. It indicates that discrimination do not preclude the quotas, since they point to the university to rethink their practices. Emphasizes quotas as fighting symbolic inequalities in Ufes policies. It concludes that racial quotas in universities are legitimate tools of social justice.

**Keywords:** affirmative action; Ufes; racism; blackness.

## 1. Considerações Preliminares

[João de Santo Cristo], aos quinze, foi mandado pro reformatório onde aumentou seu ódio diante de tanto terror. *Não entendia como a sua vida funcionava, discriminação por causa da sua classe e sua cor. Ficou cansado de tentar achar resposta.* (RENATO RUSSO, *Faroeste caboclo*).

Este artigo, originado de tese de doutorado defendida em 2014, investiga as mediações das categorias de raça<sup>2</sup> e de classe social no processo de implementação das cotas sociais da

---

<sup>2</sup> Neste artigo, a categoria raça se desvincula de qualquer filiação a determinismos biológicos. Além de ser um instrumento analítico, a raça também é entendida como mecanismo de estratificação social pautado na percepção da diversidade fenotípica, como cor da pele, textura do cabelo, formato da boca, nariz. Mesmo que

UFES para ingresso nos cursos de graduação entre 2006 e 2012. Essas cotas, para incluir os negros<sup>3</sup> no ensino superior do Espírito Santo, incluíram estritamente os critérios de renda e de origem escolar, não adotando o critério étnico-racial.

Dessa forma, o problema da temática deste artigo é o pressuposto da insuficiência da classe social, como mecanismo único e determinante para compreender as desigualdades raciais que atingem os sujeitos negros no Brasil. Entendemos que a relação entre raça e classe deve ser considerada na interdependência para abarcar todas as tensões e contradições extraídas da própria realidade que essas duas categorias expressam. Nesse sentido, o modelo de cotas adotado em 2008 pela UFES, tendo apenas o critério social, mesmo considerando que contemple os negros por muitos serem pobres e estudantes de escolas públicas, é limitado para abarcar o racismo que a população negra vive no contexto das relações raciais brasileiras em todas as classes sociais.

Entendemos que, ao considerar o padrão das relações raciais brasileiras, produtor de assimetrias entre negros e brancos, as desigualdades raciais têm na operacionalização do racismo seu mote ofensivo, ao mesmo tempo em que a classe social isolada é insuficiente na superação do problema racial do Brasil. Portanto, na adoção de políticas de combate às desigualdades raciais no ensino superior, caberia também a utilização de medidas etnicamente referenciadas. Hall (2006, 2008) e Fraser (2002), respectivamente, trazem a dimensão articulada e bifocal das injustiças simbólicas e econômicas ao entenderem as dinâmicas entre ambas, deslocando-se de determinismos classistas que invisibilizam o racismo como instrumento opressor nas relações sociais.

Neste artigo, trabalharemos a relação entre raça e classe a partir de Stuart Hall (2008) com a chamada *teoria da articulação* ou *abordagem não redutiva*. O autor jamaicano propõe a *teoria da articulação*, que seria uma conexão ou vínculo que não se dá necessariamente em todos os casos como fato da vida ou lei, mas algo que requer condições particulares para sua emergência. Seria algo sustentado por processos específicos, que não são “eternos” e fixos,

---

biologicamente ela não exista, por razão do racismo que está nas relações sociais, ela tem uma operacionalidade social (GUIMARÃES, 2009; D’ADESKY, 2006).

<sup>3</sup> Entendemos como negros o somatório das pessoas que se autodeclaram pretos e pardos, categorias utilizadas pelo IBGE e por muitas entidades do Movimento Negro.

mas que sempre se renovam e podem, sob certas circunstâncias, desaparecer ou ser derrubados, culminando na dissolução de antigos vínculos e de novas dinâmicas que façam conexões e re-articulações (Hall, 2008).

## 2. O campo da Pesquisa

A pesquisa se constituiu como qualitativa, considerando a metodologia dialética, pois se tentou ressaltar as contradições entre raça e classe no processo de implementação de ações afirmativas na UFES. Os sujeitos da pesquisa mais ampla foram alunos cotistas e não cotistas de diferentes cursos, funcionários da administração da UFES, o reitor, um representante do movimento negro capixaba e dois professores de cada curso escolhido. Os cursos escolhidos para a investigação foram: Pedagogia, Serviço Social, Medicina, Odontologia, Direito, Filosofia, Arquitetura e Urbanismo, Psicologia. Tal escolha baseou-se no critério da presença maior ou menor de afro-brasileiros de maneira a inter-relacionar cursos de muito prestígio social, riqueza e poder ou de menor prestígio, riqueza e poder com as categorias raça e classe, como também para contemplar cursos representantes das grandes áreas do conhecimento, como as Ciências Humanas e Sociais, as Ciências da Saúde e as Ciências Exatas. Os cursos mais ou menos representativos, socialmente valorizados que foram escolhidos no campo investigativo desta pesquisa têm também como base a análise relacionada com a renda familiar e raça/cor dos discentes da UFES contida nos relatórios da Comissão Coordenadora do Vestibular dessa instituição.

## 3. As cotas na UFES

O debate em 2006, além de externo, principalmente pela imprensa capixaba, também se dá internamente na UFES. As passeatas, os piquetes e os enfrentamentos políticos, em prol do direito à universidade pelos sujeitos coletivos raciais e étnicos, deram o tom da tensão e do conflito que houve na universidade. De um lado, vieram os representantes dos movimentos negros do Espírito Santo, de escolas públicas, dos cursinhos populares e outros setores do

Estado favoráveis à implantação das ações afirmativas para os afro-brasileiros e os indígenas. De outro, os representantes das instituições privadas e muitos alunos dos cursinhos pagos trouxeram trios elétricos para a universidade, com vários cartazes e narizes de palhaço, questionando o processo de luta dos grupos excluídos em prol do acesso à universidade.

A proposta de cotas para negros e indígenas na UFES era extremamente rejeitada pelos representantes das instituições privadas e pela maioria dos alunos dos cursinhos privados e grupos afins, além de uma parte da imprensa do Espírito Santo, especificamente alguns jornalistas dos jornais *A Tribuna* e *A Gazeta*. Alguns intelectuais da época chegaram a falar que essa rejeição e embates dos dois grupos se constituía numa verdadeira “guerra civil”, simbolicamente representada por propostas a favor e contra o projeto do Movimento Negro e simpatizantes de inclusão étnico-racial e de alunos originados de escolas públicas na UFES. A instituição adota as cotas sociais no vestibular de 2008 por meio da Resolução de nº. 33/2007.

#### 4. Ações afirmativas como lutas históricas ligadas às desigualdades raciais

Entenderemos a demanda por ações afirmativas, principalmente no ensino superior brasileiro, como mais um artifício do acúmulo de lutas dos movimentos negros brasileiros pela educação e conquista da tão desejada cidadania plena.

Para Gomes (2001), as ações afirmativas são um conjunto de políticas públicas e privadas com caráter compulsório, facultativo ou voluntário. Elas são entendidas como mecanismos de combate da discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego. Outros objetivos elas também cumprem: a) induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial *versus* subordinação racial e/ou de gênero; b) coibir a

discriminação do presente; c) eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; d) implantar a diversidade; e) ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores; e f) criar as chamadas personalidades emblemáticas, para servirem de exemplo às gerações mais jovens e mostrar a elas que podem investir em educação, porque teriam espaço.

A negativa histórica do direito à educação para os negros, inserida na construção do Brasil, a qual justificaria democraticamente as demandas por cotas para tais grupos nas universidades brasileiras, permite-nos um possível diálogo com a nossa formação de país que “respinga”, no contexto passado e presente, nas relações raciais brasileiras marcadas por assimetrias raciais entre sujeitos de marcas raciais distintas. Um exemplo disso foi a “Questão dos Moços Pardos”, ocorrida em 1681 na Bahia. Para Leite (1945), essa questão trata da proibição aos mulatos e moços pardos de frequentar as escolas superiores<sup>4</sup> da Companhia. Eles deixaram de ser admitidos, pelo “acidente da cor”, ao Sacerdócio, tanto no Clero secular, como no regular, e em todas as Ordens existentes no Brasil. Essa proibição repercutiu-se logo nas escolas públicas da Companhia, tanto as preparatórias como as superiores de Filosofia e Teologia. Os motivos invocados para a proibição foram: a falta de perseverança; os maus costumes; as arruaças; a “limpeza de sangue” e a intolerância por parte dos brancos.

Diante de tal negativa, os excluídos das escolas públicas apelaram para uma petição ao rei de Portugal e ao Procurador Geral, em que ambos responderam estranhando tal proibição, já que os “moços pardos” eram admitidos anteriormente nos colégios públicos. Em 1689, depois de muitos impasses e querelas jurídicas, os “pardos” continuariam a ser admitidos nos colégios metropolitanos. A Coroa tomou o partido deles e os jesuítas cederam, voltando atrás, alegando que os haviam excluído mais pelo número dos que entravam do que pelo mau exemplo que os pardos davam aos brancos (Leite, 1945; Cunha, 1980).

---

<sup>4</sup> Nas escolas elementares de ler, escrever, contar e de doutrinas não havia impedimento para os “moços pardos” por parte dos brancos, a barreira era posta ao ensino superior (LEITE, 1945). Com isso estava exposta a lógica da hierarquia racial entre negros e brancos na escolarização.

Após três séculos da questão exposta, essa divergência histórica referente ao acesso de negros ao ensino superior repercute no “atual” debate, na implementação de ações afirmativas etnicamente referenciadas e na consideração de que a questão racial opera no Brasil como mecanismo opressor de desigualdades em todas as classes sociais.

### 5. A preterição/invisibilidade do critério racial pela renda e qualidade da escola pública

Neste item, enfocaremos os depoimentos de sujeitos acerca das políticas afirmativas da UFES, materializadas nas cotas sociais. Discutiremos sobre a preterição das cotas étnico-raciais em prol da escola pública e da renda na inclusão na universidade. Sobre isso, temos:

Para o sistema de cotas, o social é o mais adequado. Entendo que *nem todas as pessoas que são brancas são favorecidas financeiramente e nem todas as que são negras são desfavorecidas financeiramente*. A gente volta no ponto da questão financeira da família poder permitir uma formação no Ensino Fundamental e Médio em instituições particulares. Infelizmente, no nosso país a formação fundamental e o nível médio nas escolas públicas hoje são muito ruins. Não é a universidade o projeto principal, é o Ensino Fundamental e Médio de qualidade [...]. De novo o governo faz essas *políticas imediatistas* pra poder resolver uma questão que é crônica, e pra mim isso tudo é um *paliativo* e o aluno continua tendo um *ensino básico de péssima qualidade, o que é errado* (ANDRESSA<sup>5</sup>, branca<sup>6</sup>, professora do Curso de Odontologia, 12-11-2012).

Muito rico esse depoimento de Andressa para analisar este artigo. Um avanço é quando ela não associa a pobreza como exclusividade dos negros, evidenciando, dessa forma, que há brancos pobres, apesar de que, nesse raciocínio, está embutida a invisibilidade do racismo, haja vista que, no Brasil, os brancos pobres não sofrem, e os negros ricos muitas vezes com escolaridade, *status* social, poder e posses materiais e econômicas geralmente sofrem. Também encontramos na fala mencionada uma tendência de entender a universidade como

<sup>5</sup> Por motivos éticos, todos os nomes dos sujeitos desta pesquisa são fictícios.

<sup>6</sup> A cor/raça dos sujeitos foi autodeclarada no momento das entrevistas.

neutra dos problemas sociais e raciais ao apontar que esses problemas não devem “ser resolvidos” dentro de seu espaço.

Na tentativa de negar a sub-representação de negros no ensino superior como fruto das desigualdades raciais, a professora, ao mesmo tempo em que defende um ensino básico de boa qualidade, coloca a meritocracia, no caso o vestibular, como o instrumento exclusivo de acesso à universidade. Outra questão é colocar as cotas étnico-raciais como algo do governo, deslocando-as das desigualdades raciais como um problema social e coletivo, assim como as subtraindo da luta dos movimentos sociais negros. Diferente de Andressa, a professora Janete expõe:

As cotas sociais são necessárias, mas elas não viabilizam a entrada dos negros e dos índios nas universidades, porque já *se vai definindo quem pode e quem não pode, quem teria condição e quem não teria*, não é? Não sou partidária de uma compreensão que, no lugar das cotas raciais, nós temos que mudar o Ensino Médio. A gente não pode *esperar 50 anos para* ele mudar sua qualidade. Não *acho que os pobres, os negros e os índios não entrem na universidade apenas por uma questão de qualidade da escola que eles frequentam* [...]. Agora, quando a gente olha o percentual de negros na população carcerária e de rua, e mesmo assim não foram aprovadas [as cotas raciais] aqui, é porque a nossa Ufes é elitista, é eurocêntrica e preconceituosa. O Brasil é racista, a gente vive um processo de branqueamento ao negar o tempo todo esse racismo (JANETE, branca, professora do Curso de Psicologia, 15-8-2012).

A professora de Psicologia, numa visão mais democrática, ao mesmo tempo em que não nega as cotas sociais, questiona esse modelo para abarcar o problema racial que, no caso, provoca a exclusão ou a sub-representação dos negros. Uma questão interessante apontada por ela é que já “(...) vai se definindo quem pode e quem não pode, quem deve e quem não deve, quem teria condição ou não condição” de entrar na universidade. Ela também ressalta que é complicado primeiro transformar a educação básica, “esperar 50 anos”, para depois melhorar a inclusão dos negros na universidade.



Entendemos que a contínua melhora da escola pública não é incompatível com a implementação de cotas étnico-raciais, uma não exclui a outra. O problema é quando o pressuposto da melhoria da escola pública ou do acesso à renda vem para invisibilizar ou desconsiderar a operacionalidade da raça como produtora de desigualdades raciais, como aponta Janete ao evidenciar o elitismo, o preconceito, o eurocentrismo e o branqueamento da UFES, assim como a sobre-representação de negros como moradores de rua e presos na sociedade.

Hall (2006) e Fraser (2002) nos ajudam na análise da implementação das políticas públicas afirmativas etnicamente referenciadas. Esses autores nos induzem a pensar sobre a interdependência e as singularidades da diversidade cultural e das condições materiais, já que ambas fazem parte, negativa ou positivamente, da vida de milhares de brasileiros com marcas raciais distintas. Essas ideias estão muito bem representadas abaixo na fala do professor Eduardo:

Nós temos realmente ***uma parte da nossa sociedade que está deixada de lado. Acho que a questão de renda hoje já foi tão batida que já mudou um pouco, mesmo não estando adequado. Mas ainda existe a questão étnico-racial na sociedade.*** Neste contexto, o papel social da Ufes está conseguindo equalizar aqui dentro e acaba se refletindo externamente. É o que a gente chama de ***retroalimentação*** na Engenharia, você vai retroalimentar, tem o *feedback* tentando fazer essa ***correção contínua***, e acho que a universidade pode vir a ser um fator para estabelecer essa mudança social (EDUARDO, pardo, professor do Curso de Engenharia Mecânica, 24-9-2012. Grifo nosso).

As ideias de “retroalimentação”, “correção contínua”, “*feedback*” de Eduardo dão a tônica das consequências positivas das ações afirmativas ao evidenciar o processo opressor do racismo, para além da pobreza, que inviabiliza ou sub-representa o acesso de sujeitos excluídos da universidade. Assim, compreendemos a relação entre universidade e sociedade não como de exterioridade, no sentido de tomar a universidade como entidade independente que precisa encontrar mecanismos para relacionar-se com a sociedade. Isso se dá porque a universidade é uma instituição social, por isso exprime a estrutura e o modo

de funcionamento da sociedade como um todo. Haja vista que vemos, no interior da instituição universitária, a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições que a própria sociedade expressa (Chauí, 2003).

## 6. Negação do racismo e da culpabilização do próprio negro

Outros aspectos no debate contrário às ações afirmativas etnicamente referenciadas, agora com outras dimensões, são sobre as negações do racismo como condição da inviabilidade das cotas étnico-raciais, assim como sobre a culpa do próprio negro no problema racial.

No Brasil, que se diz um país não racista, não teria que existir as cotas raciais. **Os negros não deveriam ter uma coisa diferente**, até porque **uma pessoa branca pode se sentir negra**. Mas **as próprias pessoas que são da raça negra ou indígena são racistas com elas próprias**. A minha vó mesmo, ela é negra e tudo dela é assim: **'Ah, porque isso não dá certo, porque a gente é preto'** (MARINA, branca, cotista, Odontologia, 7-11-2012. Grifo nosso).

Cor da pele não deve entrar no mérito, com isso você adquire um **complexo de inferioridade** que o próprio governo tá te dando [...]. **Não é a cor da pele que vai fazer um cidadão entrar ou não na universidade. Agora... eu sou privilegiada porque eu sou negro, eu sou indígena? [Bate mesa]**. Pra mim, **o ser humano ele é qualquer um, independente da condição socioeconômica dele, ele precisa ser respeitado em função disso aí** (PENHA, branca, professora do Curso de Odontologia, 15-10-2012. Grifo nosso).

Esses argumentos são muito comuns e diversos no debate das cotas. Eles, geralmente, aparecem não apenas no debate da inclusão dos negros na universidade, mas também na própria temática racial brasileira sob variados prismas analíticos e políticos.

Tanto na fala de Marina quanto na de Penha, encontramos uma explicação que de alguma maneira resguarda a ideia de uma democracia racial brasileira. Isso se dá seja porque “o país não se diz racista”, por isso as cotas raciais seriam um contrassenso, seja porque o “ser

humano” na realidade social é qualquer um “independente de condição socioeconômica”, conforme a versão universalista. Enfim, todos têm as mesmas oportunidades educacionais, o que não justificaria as cotas raciais pelo fato de a “pele do negro ter mais melanina”.

Assim, o conservadorismo das proposições negativas acerca das políticas de promoção da igualdade racial, de fato, protege o que está em jogo na distribuição desigual de direitos, de justiça social e de uma cidadania plena no acesso à universidade e às chances sociais que tal caminho possibilita para os “sujeitos coletivos” historicamente excluídos ou sub-representados na academia (Arroyo, 2012).

A dificuldade que a política afirmativa para negros teria pelo fato de que brancos poderiam se definir como negros ou pela incerteza de definir negros no país, como apontado na fala de Marina, relaciona-se com o desejo latente que o Brasil desenvolveu com a lógica do branqueamento. Lógica essa dolorida para quem é negro, cujo autoflagelo de sua identidade é um caminho de fuga para uma sensação mais indolor. As marcas raciais facilmente identificadas do negro, como a cor de cabelo, a pele, o tipo de nariz e boca, que são distinções fenotípicas causadoras de dor, violência e racismo em todos os espaços sociais no Brasil, em momentos de mecanismos inclusivos de combate às assimetrias raciais, deixam de existir em detrimento de borras identitárias em que o próprio branco pode ser negro.

Marina destaca o fato de que os próprios negros “são racistas”. No entanto, há também o “autoflagelo” da identidade negra, o que W. E. B. Du Bois (1961) chamou de “dupla consciência” (double consciousness). Tal conceito é relevante para entendermos a ideia de que “é o próprio negro que produz a negação de sua identidade” ou de que “são eles os racistas”. O autor descreve o impacto negativo que o racismo tem sobre a subjetividade, identidade e dignidade do afro-americano que vê a si mesmo e o mundo pelos olhos do outro. Esse dualismo, enquanto dicotomia cultural, implica um conflito psicológico para os negros, que dilaceram a si próprios como resultado da internalização da imagem do outro, simultaneamente rejeitado e desejado, construído pelo discurso hegemônico branco dominante. Assim, para Du Bois, os negros vivem uma certa dualidade, dividindo-se entre as

afirmações de particularidade racial e o apelo aos universais modernos que transcendem a raça, que acabam por provocar uma redefinição do sentimento de pertença.

### 7. “Iguais, mas separados”: algumas práticas discriminadoras

Este item tratará de estigmas, mecanismos distintivos e discriminatórios, institucionais ou interpessoais, acerca da relação dos cotistas com os não cotistas e professores, assim como da instituição com os não cotistas e cotistas. Tais práticas não tiram a importância das ações afirmativas como mecanismos inclusivos, mas evidenciam formas pelas quais os sujeitos coletivos excluídos da universidade são tratados nela, assim como lançam interrogações para a universidade acerca das “novas” relações produzidas em seus espaços a partir das cotas. Dentre os exemplos de estigmas ou exclusões, podemos citar:

O governo deu jaleco e armários para os alunos ditos carentes, coisas que nunca existiram antes das cotas. Esses alunos não aceitaram, por quê? Porque ***pra eles também era uma forma de segregar. Todo mundo ia ficar sabendo que: ‘você é aluno cotista!’*** Os jalecos que eles vestiam eram diferentes. O que o governo entendeu? ‘Não é aluno carente? Nós vamos passar a dar o jaleco branco com o emblema da universidade’. Mas aí você pega e olha que é uma roupa sintética e que facilmente ***você ia ser detectado vestindo, você seria segregado! O próprio cotista fazia a discriminação dele*** (PENHA, branca, professora do Curso de Odontologia, 15-10-2012. Grifo nosso).

O depoimento de Penha aponta que os materiais disponibilizados pelo governo são de qualidade inferior ao solicitado por docentes ou ao daqueles apresentados por muitos alunos mais ricos. Se, de um lado, esses materiais, mesmo de qualidade menor, são importantes para quem não tem nada, por outro, em razão de que na universidade há um estigma para quem é cotista, receber tais materiais seria uma forma de criar segregação ou discriminação, pois uma qualidade inferior de materiais seria um mecanismo de identificação do cotista ou do pobre num espaço elitizado economicamente entre a maioria de alunos e professores. Também consideramos que, se, de um lado, os alunos cotistas e

não cotistas deveriam receber materiais de utilidade nos cursos de boa qualidade, por outro, apostamos que a universidade, considerando todas as suas instâncias, deveria fazer um trabalho pedagógico propositivo e positivo em relação aos cotistas, para que tal condição não seja vivida e respaldada por estereótipos, estigmas, preconceitos e separatismos.

Outro mecanismo distintivo, criado por alguns discentes do Curso de Direito, foi o chamado “Direito Vip”. Tal grupo foi criado logo após as cotas sociais e a incorporação, no curso de Direito, de alunos que tradicionalmente não fazem parte do perfil de seus quadros acadêmicos ou que são sub-representados neles. Sobre o grupo, Alisson nos diz:

A turma do segundo período criou uma **comunidade secreta** no Facebook chamada ‘Direito Vip’. Quem me contou falou que o critério para ser do ‘Direito Vip’ tem que ser gente que geralmente estudou no Darwin ou no Leonardo da Vinci, e quem não participava eram os cotistas. Inclusive eu soube de um caso de uma menina que estudou no Leonardo da Vinci que, em tese, seria da turma do ‘Direito Vip’, mas como ela se associou aos cotistas, foi excluída do grupo. **Certamente é uma forma de exclusão, agora é natural** [...]. Acho uma **perversão total** dentro da universidade as pessoas fazendo isso (ALISSON, branco, não cotista, Direito, 14-12-2012. Grifo nosso).

Segundo Alisson, o “Direito Vip” foi criado “secretamente” no Facebook por alunos de classe média e ex-estudantes de escolas privadas de grande prestígio e onerosas do Espírito Santo, como Darwin e Leonardo da Vinci. O objetivo de seus proponentes era se distinguir de cotistas e pobres.

Entendemos que, na criação de grupos como o “Direito Vip”, não há nada de natural. Considerando, no entendimento de muitas pessoas, que não se deve ou pode acabar com acordos sociais legítimos ou conquistas sociais, como as políticas de cotas, ou o extremo de matar cotistas por essa condição pelo simples fato de serem contra, estudantes criam mecanismos de distinção de classe e de *status*, ou até de raça, para manter a reprodução social medida pela homogeneidade dos tipos de amizade, de classe, vestimenta, linguagem, estética etc. Acontecendo por meio de mecanismos excludentes no interior de práticas

afirmativas inclusivas, nessa lógica, o “Direito Vip” operaria, no contexto de alunos incluídos por cotas, como um mecanismo para separá-los dos não cotistas, alunos ricos e elitizados, com o objetivo de distingui-los, perpetuando, dessa maneira, os jogos de classes sociais, culminando no que Bourdieu (2013) intitulou de “conciliação dos contrários”.

Esse autor indica que, no interior do sistema educativo, “amplamente aberto” a todos, mas estritamente reservado a poucos, como o Curso de Direito da UFES, com o objetivo da perpetuação das lógicas de poder, a instituição consegue a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza num grau superior de dissimulação, portanto com um efeito grande de legitimação social. A escola sempre excluiu, mas, a partir de agora, ela o faz com base em uma exclusão contínua, em todos os seus níveis de ensino, mantendo em seu seio aqueles que excluem, contentando-se em relegá-los aos ramos mais ou menos valorizados. A esses excluídos intitula-se “excluídos no interior”, que são voltados para oscilar – em função das flutuações e oscilações de sanções aplicadas – entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente (Bourdieu, 2013). Talvez a “submissão ansiosa” ou a “revolta impotente” explicariam o silêncio e o isolamento de alguns alunos que não fazem parte do “Direito Vip”, como aponta Marta.

Outra exclusão articulada à ideia de “excluídos no interior”, agora de forma mais institucional, foi a separação das pautas em cursos como o de Arquitetura, Medicina e Odontologia, cujos critérios foram os alunos cotistas e os não cotistas, como vemos na fala da professora Vanilda:

Quando entrei aqui, todo mundo falava que não tinha nada de separação de cotista e não cotista. Aí, numa matéria que eu peguei de Embriologia, vi: ‘Uai, mas por que o meu nome não tá na letra J junto com fulano de tal?’. Aí cheguei para as pessoas e perguntei: ‘Vem cá, vocês são cotistas?’. Aí elas: ‘Não!’ Aí, já me liguei: ‘Gente, mas por que isso?’. Só que aí **a gente nem chegou a pressionar a professora sobre o assunto. É estranho, tipo, pra que essa divisão**, entendeu? Mas **eu não me senti inferior, não** (JUREMA, branca, cotista, Odontologia, 7-11-2012. Grifo nosso).

No momento em que se implementaram as cotas, ***a Prograd cometeu um deslize gravíssimo de separar as turmas do primeiro período.*** Eu tive muito problema, porque uma turma era de alunos não cotas e uma de cotas. Não que a qualidade de uma fosse melhor, muito pelo contrário, os cotistas eram muito mais interessados e dedicados do que os não cotistas. Mas ***a turma de aluno não cotista tratava os cotistas como ‘os outros’, porque os não cotistas achavam que a universidade pertencia a eles, e que os cotistas estavam aqui de intrusos. Eles achavam que os outros, os cotistas, não eram dignos de estar aqui (...). Era uma arrogância impressionante dos não cotistas, foi um clima pesado!*** Tive muitas dificuldades, reclamei muito com o coordenador do curso e, quando ele foi na Prograd reclamar, ele descobriu que não era só a Arquitetura que tinha esse problema, porque tinha outros cursos que estava acontecendo isso (VANILDA, parda, professora do Curso de Arquitetura, 6-3-2013. Grifo nosso).

Como observamos nos depoimentos, todos os sujeitos pesquisados rejeitaram a prática da divisão de turmas baseada no critério de cotista ou não cotista, pois defendem que as turmas sejam misturadas, colocadas em ordem alfabética ou no critério de coeficiente. Verificamos que a reação dos alunos cotistas diante da divisão de turmas era um misto de indignação, consentimento e resignação. Jurema, cotista, mesmo estando numa sala só com cotistas, evidenciada por uma estrutura discriminatória, não se sentiu inferior. No entanto, ela acredita mesmo que a divisão poderia ser justificada pelo fato de os cotistas terem nota de corte inferior a dos não cotistas.

A professora Vanilda aponta, depois da divisão oficial, a relação dos não cotistas com os cotistas, tratando-os como se fossem “os outros”, “os intrusos” que estavam ocupando um espaço que não era deles, já que a universidade pertencia aos não cotistas, e “os cotistas não eram dignos” de estar nela, culminando numa “arrogância impressionante” dos não cotistas e num “clima pesado” entre ambos, com muitas “dificuldades” para ela como professora das duas turmas.

O aluno Caio, ao mesmo tempo em que critica tal prática, lança luz acerca do papel da universidade no que tange a sua formação, democratização e inclusão:

Se o objetivo é integrar, por que a Ufes vai segregar aqui dentro? É aquela velha história do sul dos EUA, dos 'iguais, mas separados'. Que formação humana você está dando para os alunos? A gente não pode estar preso no critério do ensino. O ensino é importante, é a base de tudo, mas e a formação humana, já que a instituição faz a segregação quando o aluno entra? (CAIO, branco, não cotista, Direito, 14-12-2012).

Assim, práticas segregacionistas invisibilizam e negam a afirmação de direitos que as ações afirmativas se propõem ao impor uma estrutura institucional que separa os sujeitos por uma condição utilizada simplesmente no processo de acesso aos cursos de graduação com o objetivo de inclusão. Como vimos acima, a partir de uma divisão oficial no cotidiano, em razão da permanência de ranços contrários às cotas, mesmo elas acontecendo e implementadas, houve a criação de estereótipos, em que os cotistas foram compreendidos como “os outros”, “os intrusos”, “os indignos” ou como sujeitos que não têm “o direito de ter direito” legítimo de estar em cursos como o de Arquitetura ou outro qualquer da universidade. Enfim, se o ocorrido se dá em vários cursos é porque alguém da universidade, por alguma razão, apregoa tal prática, assim como, se a universidade quer uma prática não segregacionista, também é possível.

## 8. O papel pedagógico das cotas

Mesmo com os preconceitos interpessoais e institucionais na/da universidade esboçados neste artigo, assim como a não compreensão de muitos sujeitos da universidade acerca das ações afirmativas como instrumentos inclusivos e democráticos, foram encontrados depoimentos que entendem as cotas como mecanismos pedagógicos para a universidade e para a sociedade, como abaixo:

***As cotas ajudam a criar outro imaginário social para os negros. As cotas sociais também têm um papel importante de levar a universidade às pessoas que não têm condições. Mas as cotas raciais são muito mais radicais, no sentido de mudar***



*uma visão de quem pode entrar na universidade, trazendo um choque na sociedade. Isso é importante para nós entendermos que ela é racista. O debate das cotas é importante para compreendermos que essa democracia racial, a harmonia das raças é muito bonita, mas não para o negro. Acho que as cotas têm um papel muito mais pedagógico para a sociedade do que meramente ter um papel de fazer com que aquele indivíduo ascenda socialmente* (ROSA, negra, cotista, Direito, 14-12-2012. Grifo nosso).

Rosa aponta a viabilidade das cotas étnico-raciais como uma compensação às desigualdades vividas pelos negros, principalmente na universidade. Essa possibilidade política atingiria uma mudança do imaginário social dos papéis entre brancos e negros colocados dentro da lógica das relações raciais brasileiras, pautada em locais fixos e muitas vezes estereotipados para os negros, como também desestabilizaria o perfil hegemônico e homogeneizante histórico de acesso ao ensino superior brasileiro, principalmente em cursos considerados elitizados e prestigiados.

Rosa também ressalta muito bem a importância das cotas sociais, já que atingiria grupos sociais marcados pela pobreza e pela pauperização social, condições essas que impedem ou facilitam uma entrada dolorosa na universidade. Não obstante, ela enfatiza a radicalidade das cotas raciais, que seriam mecanismos promotores de um “choque social” quanto aos instrumentos de racismo e discriminação social que o mito da democracia racial invisibiliza ou torna inexistente. Nessa direção, Rosa destaca o papel pedagógico que as cotas raciais teriam para a sociedade como um todo para além de um benefício individual ou corporativista para os negros.

Indo na direção de Rosa, o professor Fernando aponta que:

O Direito sempre foi de uma classe elitista que frequenta lugares elitizados, mais distintos, como uma tradição. Mas percebo uma diferença. A impressão que tenho é que os cotistas se identificam com os projetos de extensão, como o Balcão de Direitos, o Quilombola. Tem a ver com essa cultura toda, mas também **têm alunos de alta classe trabalhando no projeto de extensão. Acho que deu uma oxigenada** a esse respeito, porque tenho alunos que **não pensam somente em estudar,**

*pensam também em projetos de extensão (...). Os cotistas normalmente participam de movimentos mais de esquerda. Agora, também tenho pessoas cotistas que, por causa da sua construção histórica, pensam de direita* (FERNANDO, branco, professor do Curso de Direito, 14/12/2012. Grifo nosso).

Fernando aponta que as cotas “deram uma oxigenada. Os alunos não pensam somente em estudar, pensam também em projetos de extensão”, como o Balcão de Direitos, que trata especificamente de Quilombos do Espírito Santo. E o interessante, destaca o professor, é que os “alunos não cotistas se envolvem também com as coisas”. Espelhando um pouco a sociedade e considerando a “construção histórica”, no que tange ao aspecto político, segundo ele, há alunos que são cotistas, que são de direita, e alunos não cotistas que são de esquerda.

A entrada de sujeitos coletivos marcados por suas histórias, muitas vezes por sofrimentos e desigualdades, faz com que eles tragam para a universidade todo um acúmulo de vida marcado pela dinâmica social conflituosa que exige que a academia não enfatize apenas o ensino, como o professor Fernando aponta, mas que um curso, como o Direito da UFES, envolva-se com projetos de extensão ligados aos quilombolas, como é o Balcão de Direitos, e em mais pesquisas e temáticas vinculadas à realidade do país que seus próprios alunos vivenciam, cotistas ou não.

Trazendo a ideia de uma repolitização de processos que marcam os sujeitos coletivos como inferiores por serem diferentes, Arroyo (2012) indica que, na medida em que os Outros desconstruem as imagens em que foram pensados, isso abriria o caminho para reconfirmar o próprio campo do conhecimento, das histórias e pedagogias socioeducativas que se configuraram nessa forma de pensá-los e de pensar-se. Assim, as ações e presenças afirmativas dos coletivos têm uma contribuição relevante de repensar as teorias e pedagogias socioeducativas dos Outros, como também para repensar as formas como têm sido entendidos os Outros, os diversos e os diferentes em classe, raça, etnia, gênero, campo, periferia, “normalidade”. A ação afirmativa cumpre também este papel social e pedagógico

não apenas de redistribuir alguns espaços sub-representados da diversidade, como também de ressignificar padrões sociais dos sujeitos e da própria sociedade.

Então, a necessidade das cotas para um projeto de país que se quer democrático e diversificado, diante de outras transformações mais amplas, como a distribuição da renda e das terras, por exemplo, torna-se relevante para concretizar a democratização do ensino superior. De alguma maneira, essa democratização foi detectada na pesquisa quando percebemos o aumento do número de negros e de pobres na UFES, em passos consideráveis, a partir da implementação das cotas sociais.

### 9. Considerações Finais

O artigo apontou para uma “oxigenação” da UFES após a entrada maior de negros e pobres, principalmente nos cursos mais elitizados, pois as cotas operam uma dimensão pedagógica de ampliar a diversidade na academia, trazendo outras demandas, lógicas de sociedade para a única universidade pública do Espírito Santo. Indica que os mecanismos discriminatórios interpessoais e institucionais, vividos no contexto das cotas sociais, não inviabilizam a importância das ações afirmativas, pois possibilitam que a universidade repense suas práticas pedagógicas para ampliar a ideia de democratização de seus espaços. Reitera que a raça, em seu viés político e cultural, é operante de forma relacional e independente com a classe social nas relações raciais brasileiras, pois a ação de uma não nega a da outra, mesmo na relação entre ambas.

Diante disso, ressaltamos que a implementação das cotas étnico-raciais nas universidades brasileiras é e continua sendo um instrumento legítimo de luta pela educação, um direito social de oportunidade dos grupos historicamente apartados de princípios constituidores da emancipação, da cidadania, dos direitos humanos, da justiça social e da diferença, assim como o reconhecimento social do racismo, como mecanismo operante produtor de desigualdades raciais, cujo pressuposto se contrapõe à ideia de democracia racial legítima.

## 10. Referências

- ARROYO, Miguel (2012). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes.
- BENTO, Maria Aparecida S. “Branqueamento e branquitude no Brasil”. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida S. (Org.) 2002. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, pp. 25-57.
- BOURDIEU, Pierre (2011). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- CHAUÍ, Marilena de Souza (2003). *Universidade: Por que e como reformar?* Seminário MEC/Sesu: 6 e 7 de agosto de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra1.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2014.
- CUNHA, Luiz Antônio (1980). *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- D’ ADESKY, Jacques (2009). *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas.
- DU BOIS, W. E B (1961). *The Souls of Black Folk*. Greenwich, Conn: Fawcett Publications.
- FRASER, Nancy (2002). “A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, outubro de 2002, pp.7-20.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa (2001). *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar.
- GUIMARÃES, Antônio S. A. (2009). *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34.
- HALL, Stuart (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- HALL, Stuart; SOVIK, Liv (Org.) (2008). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG.

LEITE, Serafim (1945). *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Tomo V. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.