

MÔNICA PEREIRA DO SACRAMENTO

AÇÃO AFIRMATIVA

**O Impacto da Política de Cotas na ESDI
(Escola Superior de Desenho Industrial – UERJ)**

Niterói

2005

MÔNICA PEREIRA DO SACRAMENTO

AÇÃO AFIRMATIVA

O Impacto da Política de Cotas na ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial – UERJ)

SACRAMENTO, Mônica Pereira do
Dissertação apresentada em 2005 ao Programa
de Pós - Graduação em Educação da
Universidade Federal Fluminense para
obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dra. Iolanda de Oliveira

Niterói

2005

S223 Sacramento, Mônica Pereira do.

Ação afirmativa: o impacto da política de cotas na ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial – UERJ) / Mônica Pereira do Sacramento. – 2005.

201 f.

Orientador: Iolanda de Oliveira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

Bibliografia: f. 197-201.

1. Programa de Ação Afirmativa - Brasil - . 2. Negro – Educação - Brasil. 3. Ensino Superior - Brasil. 4. Integração racial. 5. discriminação na educação. I. Oliveira, Iolanda de. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 341.272

1º Examinador: _____

(Profa. Dra. Maria Alice Rezende)

2º Examinador: _____

(Prof. Dr. Ayas Siss

3º Examinador : _____

(Profa. Dra. Iolanda de Oliveira- Orientadora)

Para Marlene Pereira do Sacramento (in memoriam)

SINOPSE

Este trabalho tem como temática central a análise das experiências vividas pelos alunos ingressantes nos Vestibulares 2003 e 2004 na Escola Superior de Desenho Industrial - ESDI - através da implementação da modalidade de cotas raciais, determinada a partir da promulgação das leis número 3.708/01 e 4.151/03 uma vez que a presença de estudantes negros na instituição apresentava-se, até então, incipiente.

Através de pesquisa empírica e interpretação quantitativa e qualitativa dos dados sobre esta experiência pioneira no Ensino Superior, o trabalho busca traçar o perfil destes jovens e as motivações que os levaram a escolher a carreira de design, considerada pela sociedade como de alto prestígio.

As experiências vividas pelos estudantes negros - pretos e pardos - a partir de sua entrada em uma universidade pública, seu posicionamento a respeito da lei e o impacto da entrada na universidade em suas vidas compõem a análise realizada.

Para além da superação da barreira do acesso, o trabalho identifica as estratégias de permanência em curso e as mudanças observadas na instituição e no campo do design.

Os jovens negros, a partir do ingresso e permanência na universidade, demonstram ampliação de suas expectativas e projetos futuros, relatam possibilidades de transformação em relação ao mercado de trabalho e comunicam formas de estar e permanecer na ESDI.

ABSTRACT

The current paper will focus on the impact of the racial and social quota system on senior black students from the competitive entrance exam (Vestibular) of ESDI (Superior School of Design) over the academic years 2003-2004, as well as on this school institution itself, where the presence of black students used to be nearly negligible before the implementation of an affirmative action law by the Brazilian government. Through empirical research, quantitative and qualitative interpretation of all collected data about this pioneering experience in the Brazilian Higher Education Institution system, the current study aims at portraying these young students, as well as determining the motivations that led them to choose a career in design, a highly respected university branch, which was almost limited to people from a wealthy background until few years ago. What kind of experience did these black and biracial students have upon entering a public university? How do they evaluate affirmative action policies? Which is the impact of university life on their own lives? How did the university institution change after the implementation of an affirmative action law?

Upon entering this Higher Education school black students show an increasing range of expectations towards their own career and future opportunities and report their own strategies for studying and continuing within the academic institution.

AGRADECIMENTOS

O poeta Gonzaguinha escreveu que “*toda pessoa sempre é a marca de lições diárias de tantas outras pessoas*” e, entendendo as marcas visíveis e invisíveis destas lições não seria justo acreditar que este trabalho é fruto único e exclusivo de meus esforços e produção. Muitas pessoas contribuíram para que me tornasse o que sou hoje e, de certa forma, mais presentes ou menos presentes acrescentaram “cor e tempero” a este processo, criativo e doloroso, com seu amor, carinho, amizade, conselhos, avaliações, críticas, auxílio e sorrisos, a forma final do que hoje escrevo e sou.

Em primeiro lugar, minha reverência e agradecimento a minha família: meu amado pai, Wilson, minhas queridas irmãs e, sobretudo amigas, Luciana e Mariana; à minha tia Carmem e meu tio Euclides, que, nos momentos mais difíceis nestes dois anos, estiveram sempre próximos e serviram para que, hoje, olhasse a vida de forma diferente. Muito Obrigada!

Aos meus sobrinhos, Luiza e Daniel, sementes de nova vida, desdobramento da herança familiar e pelos quais me esforço para compreender novas realidades, esperando que seus sonhos não sejam impedidos ou diminuídos pelo seu pertencimento racial.

Aos meus queridos amigos: Marthinha, grande incentivadora; Cida irmã escolhida, Marcelo e Márcia, que me fizeram ver a possibilidade de acreditar na multiplicação da vida; Fabiano crítico atento e amigo cinéfilo incondicional; Regina, pela admiração e carinho, Julio e Eros, pelas tardes e almoços que me traziam ao mundo na necessidade de pausas; Rosana e Tiago pelo incentivo e companheirismo ainda na graduação da UERJ; Cristiana, pelos telefonemas e apoio; Rosa pela coragem dos últimos tempos e Carlinha pelo incentivo. A tantos outros, meu carinho especial.

A todos os amigos de caminhada no mestrado, em especial, a Alexandre Aguiar, Lucília Aguiar e Karina Navarro, que me ensinaram que “*ninguém explica a vida num samba curto*” e que este nosso samba, o samba de todos nós, encontra-se sempre em construção. Chegamos lá!

Aos queridos professores, Paulo Carrano, Léa Paixão, Adônia Prado, Elma Correa, José Silvério, Victor Valla e Maria Alice Rezende, que, com suas contribuições e apoio, reforçaram minha crença no fazer acadêmico.

Aos companheiros de luta do Penesb – Programa de Educação sobre o Negro na Educação Brasileira da UFF: Mariza Assis, Leomar Vanzoller, José Barbosa, Moema Teixeira e André Brandão. Conhecimento é um outro nome para força! Mojubá!

Aos amigos da Fundação Bradesco que sempre se mostraram generosos nos incentivos, no carinho e no auxílio que prestavam nas inúmeras necessidades surgidas neste percurso. Em especial à Rosa Maria, Déborah Estácio, Sheila Oliveira, Professora Diana Mosqueiro, Márcia Gonçalves – multicultural em sua paciência- e Leonardo Alves, um paciente e protetor querido. Inesquecível a participação!

A Rodrigo, parceiro e amigo, que em grande parte deste tempo, dividiu a angústia e se colocou disponível para leituras, e-mails, dúvidas, cobranças e contribuições.

Às crianças de minhas turmas, que me dividiram neste período e muito me fizeram refletir sobre o direito a todos os níveis de escolaridade.

Aos estudantes que, gentilmente, participaram da pesquisa, representantes de novas experiências e autores de novo capítulo no universo acadêmico. Em especial, ao Professor Gabriel Patrocínio, diretor da ESDI na ocasião, que abriu portas, contatos e sorrisos. Meu muito obrigada!

E, em especial, à Iolanda de Oliveira, orientadora prestativa, amiga generosa e parceira constante, que, com sutileza, divide, auxilia, compreende, cobra, insiste e reafirma em sua prática a necessidade de irmos além e avançarmos no que hoje é ambigualmente realidade e utopia: equidade!

Sumário

Introdução.....	10
Metodologia.....	22
Sobre a distribuição dos capítulos.....	29
Capítulo I	
Onde estão os negros no Ensino Superior?	
Um estudo da presença negra nas universidades brasileiras.....	33
Capítulo II	
O Vestibular 2003 e as alterações realizadas	
na legislação que regulamenta o acesso à universidade por meio de cotas.....	51
Capítulo III	
O campo do Desenho Industrial	
3.1 Histórico e concepções.....	65
3.2 O ensino do design no Brasil: movimentos, tendências e posições sociais.....	72
3.3 Design Brasileiro no final do século XX e suas regulamentações.....	78
3.4 O profissional contemporâneo.....	81
Capítulo IV	
A ESDI: antigos e novos atores.....	85
4.1 De quem estamos falando? Perfil dos alunos ingressantes em 2003 e 2004.....	87
4.2 Qual a cor da ESDI e como se posicionam os jovens em relação à classificação	
racial.....	91
4.3 Expressões de participação juvenil	96
4.4 Escolaridade.....	102
4.5 Acesso à Universidade.....	109
4.6 As famílias dos estudantes.....	114
4.7 Rendimento dos Alunos	119
4.8 O que pensam os alunos sobre a Lei?	130
4.9 O porquê das escolhas	136
4.10 A convivência na prática	143
4.11 Construindo carreiras	149
4.12 Mudanças em curso...:impacto na vida dos estudantes, em suas famílias e na	
ESDI.....	154
Considerações finais	158
Anexos	166
Bibliografia	197

Introdução:

Originária de uma família de negros e, com uma trajetória familiar com padrão de vida médio, minha percepção do lugar reservado aos negros em nossa sociedade e da conseqüente discriminação racial era, em princípio camuflada, e foi, gradativamente, sendo construída através de experiências, observações, leituras, confrontos e conclusões, o que levou-me, por fim, ao interesse pela pesquisa sobre aspectos da educação da população negra.

A escolaridade de meus pais era, nível médio - mãe e superior completo - pai, diferenciada da maioria das famílias negras naquela época e mesmo nos dias atuais. Durante todo o ciclo básico, estudei na rede particular de ensino e, embora me causasse estranheza ser uma das poucas ou senão a única negra em sala de aula, o fato ainda não gerava qualquer tipo de questionamento ou conflito durante meus primeiros anos de escolarização, o que não significa dizer que não tenha enfrentado situações de preconceito e discriminações durante esta trajetória, principalmente ao avançar em idade e curso.

Cabe ressaltar que os indícios de discriminação aos quais os negros estão submetidos são, muitas vezes, sutis e subliminares, o que faz com que muitos indivíduos em nossa sociedade classifiquem tais manifestações como ausência de afinidades, gostos ou discordâncias simplificadas, numa atitude de naturalização dos papéis sociais desempenhados por brancos e negros.

Percebo que estas situações de confronto ou ausência dele eram minimizadas pelo meu núcleo familiar, numa possível tentativa de proteção de seus integrantes e, para isso, a adoção da concepção do senso comum de que éramos “morenos” e não negros, com uma cultura e possibilidades educacionais superiores àqueles que, fenotipicamente, eram considerados como tais, fez-se necessária.

Observa-se que esta é uma estratégia adotada inconscientemente pelas famílias, em alguns casos, que ao perceberem as tensões veladas da sociedade, assumem uma postura que, numa análise mais imediata, sugere uma negação de sua ascendência racial que revela, em essência, a adoção de formas adaptativas para transitar numa sociedade que as coloca em posição de desvantagem em função de seu pertencimento racial.

Poderíamos, portanto, identificar neste comportamento um mecanismo de defesa do Ego Negro, numa negação da identidade racial e de condições materiais, contra o desagradável, enfim, o que não é valorizado em nossa sociedade.¹

Um exemplo da postura acima mencionada foi o fato de ouvir, durante toda a infância e adolescência, frases e expressões como “há que se clarear a família”, “ainda bem que você tem cabelo bom”, “sua cor é como chocolate”, em diferentes espaços nos quais transitava.

Estas expressões e comentários me eram apresentados como padrões estéticos e éticos, assim como acontece a tantos indivíduos negros em nosso país. Para contrapor esta situação, não me eram apresentados referenciais positivos negros que gerassem identificação e alteridade, seja na escola, na mídia - TV, revistas e jornais² - nos grupos dos quais meus pais participavam socialmente, nos brinquedos ofertados e nas brincadeiras propostas.

Estes exemplos de minha infância denotam em nossa sociedade a total ausência de modelos e sua profunda relação com a construção de uma identidade negra, objeto de estudo de ilustres autores como Oliveira (1999), Munanga (1999), Santos (1987), Silva (2001) Seyferth (2002), Gomes (2002) que constata que, num mundo contemporâneo que tem como eixo principal a capacidade de produzir e difundir imagens, é de fundamental importância “aprender a ver”.

É possível afirmar, a partir destas análises, que este exercício de aprendizagem do olhar reside na possibilidade de reflexão sobre as diferentes imagens, numa ampliação real do que é visto. A visibilidade que se faz imperiosa na condição dos muitos negros brasileiros depende, portanto, do que poderíamos propor como uma “alfabetização do olhar”, tanto dos que não são vistos e, por isso, não se vêem/percebem representados e nem visíveis para a sociedade, como daqueles que vêem porque têm acesso às imagens, mas que, no entanto, não vêem de fato. Esta reflexão sobre os olhares se realizada, nos possibilitaria desvendar a cada instante, a cada imagem e momento as muitas dobras invisíveis que cada visível - os indivíduos e a própria sociedade - possui e guarda.

Ao relembrar e escutar com atenção as muitas falas pronunciadas por diferentes atores nos mais variados espaços, reconheço que o projeto de branqueamento pensado no final do século XIX e início do século XX, como nos lembra Schwarcz (1993) encampado por diversos intelectuais como Antonio Candido, Roquete – Pinto, Von Marthius, Silvio

¹ Consultar OLIVEIRA, Iolanda de. *Desigualdades raciais: construções da Infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.

² Para consulta sobre a relação entre mídia e representação do segmento negro ver ARAUJO, Joel Zito (2000).

Romero, Euclides da Cunha, entre outros, além de vários institutos de pesquisa e museus como o Museu Nacional, o Museu do Ypiranga em São Paulo, o Museu Emilio Goeldi no Pará e os Institutos Históricos e Geográficos Brasileiro e os de Pernambuco e São Paulo, assim como as faculdades e centros de Direito e Medicina, foram eficazes no intuito de estabelecerem relação entre características fenotípicas e aspectos de personalidade nos grupos raciais estudados, uma vez que relacionavam em suas análises a estreita ligação dos problemas da nação, com as raças indígena e negra, afirmando que estes seriam “sanados”. Observe-se aí a adoção de terminologias relacionadas ao binômio doença/cura – a partir da miscigenação do povo brasileiro.

Um dos exemplos que comprovam esta afirmativa, segundo a autora, pode ser encontrado no conteúdo da Revista do IAGP – Instituto Archeologico e Geografico de Pernambuco que, em seus artigos, mostrava-se categórico ao listar as diferenças entre os homens, adotando comportamento ambíguo que oscilava entre a exaltação à superioridade branca e a condenação das populações indígena e negra residentes na região. Apontavam também a solução do branqueamento, com incentivos à presença de brancos - materializados por uma política de subsídios à imigração européia, como forma de eliminação da estagnação local. Esta seria parte da proposta datada de 1869 que confirma estas afirmativas.

“Deste modo sem o influxo branco, toda a extensão do território do norte está condemnada a estagnação e a rotina porque é sabido em philosophia biológica que o patrimônio commum hereditário entre as raças, sem o influxo rejuvenescedor do cruzamento acabará por força de hábito n’um estado de immutabilidade senão de decadência fatal”. (RIAGP,1869:187 apud SCHWARCZ, 1993. p 122)

Desta forma, como exemplificado, podemos concluir que nossa história remonta em sua origem os ideais de branqueamento infiltrados na sociedade brasileira desde o início do século XIX que pretendia, com o incentivo à imigração européia, garantir o “*potencial*³” de desenvolvimento através da miscigenação seletiva, o que levaria ao embranquecimento da população.

Este pressuposto teórico afirmou-se no discurso nacionalista do início da República apregoando o mito de que o branqueamento seria finalmente a salvação para uma formação histórica e política brasileira pautada, na crença da inferioridade e subalternização negras, bem como o postulado que os negros não seriam talhados para a estruturação de uma sociedade civilizada, sem o fenômeno do escravismo.

³ Grifo meu.

Portanto, é possível afirmar que o desenho societário difundido desde então, juntamente com a produção de teorias e concepções propostas e divulgadas por institutos e intelectuais, propiciaram a solidificação e acolhimento das mesmas pelo senso comum, contaminando, não só a população branca ao colocá-la em patamar de superioridade como também a população negra, ao desqualificá-la, levando-a a adoção hegemônica da estética branca, valorizada, até os dias atuais.

Registra-se na modernidade algum avanço na exposição e consumo do que poderíamos chamar de “cultura negra”, denominada assim por Sansone (1999) e complexificada pela comercialização de um estilo entre os jovens, percebido em tempos de globalização, por uma influência mútua e interdependência do consumo de expressões culturais negras.

Segundo o autor, poderíamos compreender este movimento como uma certa tendência em consumir o que nos torna parte daquilo que constitui a identidade negra hoje em dia. Como exemplos os penteados “dread look”, as tranças nagô, ritmos, linguagens e formas de expressão, visíveis em alguns indivíduos.

Constato, enfim, que minha família, como tantas outras famílias negras, através de séculos, investiu-se de disposições, marcas e distinções estruturais inerentes à posição que os negros, desde a abolição, vêm sendo colocados em nossa sociedade, como parte constitutiva de sua prática. Ou seja, ao introjetar subjetivamente a lógica racista agiam de acordo com o que aprenderam no decorrer de sua socialização, no que Bourdieu classifica como a atribuição de um sentido objetivo a possibilidade de negação das características, negras, nesta análise, que ultrapassa o sentido subjetivo diretamente percebido e intencionado, o racismo.

Reconheço, portanto, no mito da democracia racial brasileira difundido posteriormente, no ideal de branqueamento do final do século XIX e início do século XX, a solidificação desta crença e a “naturalização” da desigualdade pela sociedade que assumiu o postulado de que em nosso país as oportunidades são ofertadas para todos, de maneira igualitária e que, em verdade, o determinante da mobilidade social e cultural seriam os aspectos socioeconômicos. Tal concepção permanece sendo defendida até hoje por diversos.

Cabe ressaltar que, para as classes populares submetidas à oferta exclusiva de escolaridade pelo poder público, e possivelmente em decorrência das fraturas desta oferta, com poucas experiências de socialização política e reflexão, os sentimentos de não pertencimento, de negação de sua origem e de inferioridade, aliam-se à sensação de impotência, vergonha e subalternização, na medida em que são tratados pelo Estado e pela Sociedade Civil, desde tempos remotos, como cidadãos de “segunda categoria” para os

quais são oferecidos serviços e tratamento de qualidade inferior, barrando-lhes, assim, as possibilidades reais de inserção social.

Como mais um elemento no alicerce desta percepção negativa do “ser negro” em nosso país, destaco também o papel da mídia nacional que, ao negar a constituição do povo brasileiro e as conseqüências do preconceito - seja pela ausência de protagonistas negros, seja pela oferta de um recorte ideológico da realidade, veiculando personagens negros em papéis subalternizados - contribui negativamente para a construção identitária do segmento negro. Araújo (2000) aponta os efeitos desta forma de tratamento dado ao negro na mídia nacional afirmando, em relação à sociabilidade dos indivíduos negros que:

“(...) permanecem vivendo as mesmas compulsões desagregadoras de uma auto-imagem depreciativa, gerada por uma identidade racial negativa e reforçada pela indústria cultural brasileira, a qual insiste simbolicamente no ideal de branqueamento”.(Araújo, 2000).

Posteriormente, tendo concluído o curso Normal e a graduação em Pedagogia na UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - e atuando, sem interrupção, durante 20 anos no primeiro segmento do Ensino Fundamental, as questões referentes à raça e as conseqüências da Diáspora Negra e da escravidão – explicitadas atualmente nas desigualdades em relação à oferta de oportunidades, principalmente no que diz respeito à escolaridade e mercado de trabalho - foram colocando -se como questões passíveis de maior aprofundamento e estudos científicos.

As condições de minha graduação em Pedagogia no 3º turno, à noite, como mais um elemento do contingente de estudantes negros e trabalhadores, foi determinante na reflexão sobre as possibilidades oferecidas aos negros em nossa sociedade, no que se refere à chegada ao Ensino Superior. Em minha turma, muitos eram os estudantes negros que buscavam sua formação após estarem inseridos no mercado de trabalho. Concretizavam, então, por volta dos 20/30 anos, o acesso à universidade e era com dificuldades ímpares, como local de moradia, falta de recursos e longas jornadas, que finalizavam sua opção pela educação ao concluírem seus cursos. Já neste momento, discutiam-se, os avanços no acesso à escolaridade básica, produto de iniciativas universalistas datadas da denominada Década da Educação (1990) que priorizavam a matrícula no Ensino Básico.

Constatava-se o crescimento da demanda por novas vagas em níveis mais elevados de escolarização, porém, ao realizar-se o recorte por cor/raça, encontrava-se um o número incipiente de estudantes negros nos mais variados cursos oferecidos pela universidade.

Estes números tornavam-se irrisórios, se comparados a dados da população brasileira e, mais ainda, se realizássemos um recorte nos cursos, considerados pela sociedade como de maior prestígio, como Medicina, Engenharia, Desenho Industrial, Odontologia, entre outros. Tal situação agravava-se em relação a estes cursos no caso dos alunos já inseridos no mercado de trabalho.

Outro fato que igualmente causava estranheza era a ausência, em sua grande maioria, de professores negros, tanto concursados, como contratados. Durante toda a graduação em Pedagogia, é possível relacionar somente três professoras negras como docentes no curso de Pedagogia da UERJ. Esta observação informal, realizada sem rigor científico, é ratificada ao compararmos os dados produzidos por Carvalho (2005)⁴ que afirma que nas IES brasileiras - Instituições de Ensino Superior – o número de professores negros é menor que 1%, o que, segundo o autor, aponta “*para a perpetuação da desigualdade racial em todas as áreas de poder da sociedade brasileira*”.

Diante destas constatações, cada vez mais tornava-se incômodo para mim, continuar a ser uma das poucas, ou, senão, a única negra nos diferentes espaços acadêmicos e nas escolas da rede particular em que trabalhei. Fazia-se urgente em meu universo de questões, uma ressignificação do papel da escola para os jovens negros e a compreensão dos mecanismos que os tornam visíveis e invisíveis em tempo simultâneo para a sociedade. Visíveis numa relação de culpabilização à vítima por não acesso a direitos fundamentais, amplamente divulgada em matérias jornalísticas relacionadas à violência, à pobreza, à desigualdade e, invisíveis, ao mesmo tempo, pois, amalgamados por dados estatísticos, pesquisas e produções acadêmicas, têm muitas vezes desconsideradas as especificidades dos diferentes grupos e suas demandas, levando-nos a uma visão generalizante da sociedade brasileira e deste grupo em especial.

Soares (2001) é categórico ao afirmar que “*no contexto de uma concepção social a escola surge como uma plataforma estratégica para intervenções renovadoras, de caráter preventivo, corretivo ou terapêutico*”. Atribui à escola uma grande responsabilidade e nos alerta para os limites de uma tendência contemporânea que concebe a escola como fonte de resistência pacificadora para a sociedade. Prossegue dizendo que, para exercer essa função civilizadora estratégica, a escola precisa combinar à transmissão competente de conhecimentos, sua missão específica, à prática do acolhimento, do reconhecimento

⁴ Consultar CARVALHO, José Jorge. *Inclusão Étnica e Racial*. São Paulo: Editora Attar, 2005

valorizador, proporcionando espaços privilegiados para a escuta afetiva, respeitosa e desprovida de julgamento.

A escola teria também de evitar as classificações morais que impedem a mudança pela aplicação reificadora de rótulos: “o mau menino”, “o que não-tem-jeito” e, numa visão mais ampliada, as classificações raciais tais como: “o negrinho burro”, “o que só serve para serviços não qualificados”, numa clara, porém subjetiva, repetição da lógica escravista subalternizante ou, em outra circunstância, aquele aluno, que tem seu destino traçado com a reprovação, muitas vezes, no início do ano letivo pelos professores e coordenadores, o que, mais uma vez, demonstra a racialização das relações sociais que toma como pressupostos a presença ou ausência de características, como inteligência, educação, respeito e empenho, relacionando-as à raça, numa expectativa de predição de rendimento e possibilidades dos alunos.

Pensemos, então, na escola que está posta e que é ofertada. Podemos afirmar, de início, que ela, nem sempre atende a totalidade de seus alunos e, em alguns momentos, não se coloca como espaço para o entendimento das tensões e conflitos surgidas da interação dos grupos que por lá circulam. Nem sempre multiplica e valoriza espaços e fóruns para as diversas discussões que têm, na temática racial um canal fértil para a sua compreensão. Num processo não dialógico, desconsidera, em múltiplas práticas, a diversidade⁵, arriscando-se a favorecer conceitos e, com isso, adotar práticas excludentes, em diversos momentos, apoiadas em naturalizações a respeito da composição populacional brasileira, que a sociedade incorporou no acúmulo dos anos.

Como exemplo da afirmativa anterior, destaco a necessidade de uma revisão histórica nos currículos escolares, no que diz respeito ao recorte racial como forma de reconhecimento da difícil e desigual trama societária brasileira, expressa através da promulgação da lei federal número 10.639, em 2003, que torna obrigatória a inclusão nos currículos oficiais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da História e Cultura Afro – Brasileira.

A lei 10.639 acrescenta à lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a inserção do estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional e propõe, com esta determinação, o resgate das contribuições do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. A lei determina igualmente

⁵ Tomando a visão de McLaren de que a diversidade não seja vista como uma meta e sim como algo que se afirma pautado em políticas de crítica e compromisso com a justiça social. Atento para a noção de diferença, produto da história, poder, ideologia e cultura, forjados subjetivamente.

que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro – Brasileira deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, além de incluir o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Poderíamos encarar esta ação como umas das rupturas possíveis com a história contada pelos colonizadores, que, em sua essência, prioriza apenas um lado da história e dá voz às teorias que, como já dito anteriormente, buscavam respaldar uma concepção de país e de modelo econômico.

Sendo assim, tomando por base que, em qualquer ação educativa percebe-se uma intencionalidade predominante, seja para transformação, seja para conservação, que não pode ser desconsiderada e que as intenções explicitadas pelos sentidos subjetivos e formas da ação educativa revelam o tipo de projeto de homem e de sociedade pretendidos, cabe-nos refletir sobre a lógica ou as lógicas dominantes nas escolas.

Tendo em vista o quadro de desigualdades em nosso país e os recortes raciais realizados por diferentes pesquisas, concluímos que, em especial, para os jovens pertencentes às camadas populares e trabalhadoras em sua grande totalidade, negros⁶ é ainda a escola, seja ela receptiva, árida, particular ou pública, a garantia do caminho para a chegada à universidade, e para além deste fato comum a todos os jovens, a possível diferenciação acadêmica de seus pais, a expectativa de mobilidade social e o alcance de seus projetos de vida. Estes jovens sofrem o processo de afastamento em função de sua condição social e econômica, principalmente. Isso se agrava, ainda mais se possuem diferentes inserções identitárias, com categorias acumuladas, como raça, gênero e pertencimento socioeconômico, o que no Brasil secularmente, é considerado como critério excludente na oferta de oportunidades, precedidos de condições extremamente desfavoráveis.

Neste sentido, meu pertencimento racial e minha trajetória pessoal e profissional determinaram, a escolha pela temática, buscando identificar os obstáculos explícitos ou velados com que se deparam os jovens negros em sua busca, não só pela escolaridade básica, como também pelo Ensino Superior e a conseqüente mobilidade social.

Minha proposta é contribuir com mais um olhar dentro de uma perspectiva de estranhamento do modelo cultural/ social dominante, tendo como matéria a presença dos jovens negros na universidade e suas experiências, usando, para isso, referenciais acadêmicos, construídos ao longo de décadas. Institutos de pesquisa (IBGE, 2000 e IPEA,

⁶ Negros entendidos neste trabalho como pretos e pardos segundo a classificação do IBGE.

2002)⁷ registram nos últimos tempos o aumento na taxa de escolarização líquida, o que indica um maior número de jovens freqüentando a escola básica.

As pesquisas divulgadas demonstram que, apesar dos níveis de escolaridade terem crescido em todos os segmentos nas últimas décadas, há ainda um grande fosso entre a presença de negros e brancos no ensino médio com um agravamento ainda maior do quadro, no ensino superior⁸. Jaccoud e Beghin (2002) revelam, em seus estudos, um estreitamento nas possibilidades de ascensão destes jovens na medida em que vão prosseguindo em sua escolaridade.

O debate sobre a adoção das cotas⁹ nas universidades no vestibular de 2003 é deflagrado de maneira mais ampla na sociedade brasileira e especificamente carioca, em função da implementação da “lei de cotas”, promulgada em 09 de novembro de 2001, Lei nº 3.708 e o decreto posterior, datado de 04 de março de 2002, durante o governo Garotinho, que determina cotas para as populações negra e parda em até 40% no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual Norte Fluminense, em vigor, no vestibular de 2002/2003¹⁰.

Atualmente, 2005, em função das inúmeras discussões realizadas e de reações contrárias da sociedade, o referido decreto encontra-se modificado por determinações subseqüentes realizadas pela ALERJ – Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, determinando 20% para alunos oriundos da Escola Pública, 20% para alunos pretos e pardos e 5% para alunos portadores de deficiência física e de minorias étnicas.

O critério socioeconômico não existente na lei anterior passa a ser determinante, através da lei número 4151, datada de 04 de setembro de 2003, assinada pela governadora Rosinha Garotinho e determina que os alunos solicitantes das cotas sejam carentes¹¹,

⁷ IBGE, Censo Demográfico 2000.

JACCOUD, Luciana de Barros e BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

⁸ Consultar Síntese de Indicadores Sociais, IBGE, 2002 e JACCOUD, Luciana de Barros e BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. IPEA, Brasília, 2002.

⁹ Cota fixa é uma outra técnica de implementação das ações afirmativas, onde se reserva, num processo de competição por bens sociais, uma porcentagem das vagas para um determinado grupo social competir somente com membros deste grupo de pertença. Num processo seletivo, portanto, um determinado número de vagas fica garantido antecipadamente para os membros de um determinado grupo social que foi contemplado por esse tipo de ação afirmativa. SANTOS, Sales Augusto dos. *Ação Afirmativa e mérito individual* In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs). *Ações Afirmativas: Políticas Públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

¹⁰ Consultar Anexos 1 e 2.

¹¹ O termo carente é utilizado no trabalho mantendo o texto original da lei.

segundo critério estabelecido pela universidade, devendo comprovar uma renda *per capita* máxima de R\$ 300,00.

Este valor, através de decretos posteriores, foi modificado para R\$ 520, 00, assim como a nota de corte do vestibular, que seria elevada para 20, ainda em discussão, à época da realização do trabalho.

Cabe situar que o contexto em que se deu a aprovação da Lei nº 3.708/01, que regulamenta a adoção de cotas na universidade carioca, é posterior à participação brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, ocorrida em Durban, África do Sul e datada de 2001, antecedida pela explicitação dos conflitos e desigualdades raciais evidenciadas na Constituição de 1988. Segundo juristas ilustres como Gomes (2003) e Vilas – Boas (2003), o artigo 3º, e os incisos I, III e IV, da Constituição, contêm ao mesmo tempo uma declaração, uma afirmação e uma determinação e, através de seus respectivos textos, que reconhecem a ausência de liberdade, justiça e solidariedade na República Federativa Brasileira, e inauguram um momento de novo constitucionalismo pátrio¹², onde se deixa clara a idéia de que não se tem no país a democracia e justiça sociais pretendidos e que seria, então, o Direito, com verbos de comportamento ativo, como construir, erradicar, reduzir e promover, o instrumento para chegar a tê-los.

Além das medidas presentes na Constituição, cito a assinatura do artigo 14 da Convenção Internacional pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, que teve seu processo iniciado em Abril de 2000 e, finalmente, sancionado em Abril de 2001, pela ONU – Organizações das Nações Unidas.

A participação do MN - Movimento Negro e do MMN – Movimento de Mulheres Negras é registrada igualmente como da maior importância para estas conquistas¹³.

Sabe-se que a resistência negra se dá de modo paralelo à história do povo brasileiro, desde os tempos mais remotos. Entretanto, chamo atenção para algumas ações nas últimas décadas como desencadeadoras do movimento que se dá no interior da própria UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro e em outras universidades públicas brasileiras.

Já se identifica nas décadas anteriores, a preocupação do Movimento Negro Brasileiro em relação à ações de promoção de igualdade, onde se destacam o Centro Cívico Palmares, o Clube Negro de Cultura Social, a Sociedade Beneficente Amigos da Pátria, o Clube 13 de maio dos Homens Pretos e a frente Negra Brasileira e o TEN – Teatro Experimental do

¹² Consultar ROCHA, Carmem Lúcia Antunes (1996) apud GOMES, Joaquim Barbosa. (2001).

¹³ Ver SILVA, Maria Aparecida da. *Ações Afirmativas para o Povo Negro* in Racismo no Brasil. São Paulo:Peirópolis; ABONG, 2002

Negro - Comitê Democrático Afro-brasileiro, a ACN -Associação Cultural do Negro, entre outros, que, coerentes com esta preocupação, associavam as questões relacionadas à educação do segmento negro como merecedoras de ações focais e diretas.

Estas discussões encontram-se documentadas em manifestos e documentos produzidos em vários congressos realizados ainda na primeira metade do século passado (Siss, 2003).

Portanto, a implementação de Ações Afirmativas, entendidas como medidas de promoção de igualdade racial, do combate ao racismo e seus efeitos duradouros de ordem psicológica, é discussão recorrente no movimento social negro brasileiro desde décadas anteriores e não um fato recente, oportunista ou “importado”, como nos querem fazer acreditar alguns críticos.

Santos (1997) afirma que é através destas medidas que as pessoas podem ser igualmente capacitadas e, assim, terem as mesmas chances em todos os campos em que a vida flui. Desta forma, romper-se-ia, a assimetria na qual está pautada a lógica do Brasil branco e do Brasil negro. Reproduzindo suas palavras, “... *um tratamento preferencial e favorável aos que foram historicamente marginalizados, colocaria, este grupo em um nível de competição similar aos que foram beneficiados historicamente com sua exclusão*” (Santos, 1997).

Portanto, o objetivo da adoção de tais medidas seria preparar, estimular e promover a ampliação da participação dos grupos discriminados nos diversos setores da vida social, especialmente nas áreas de educação, mercado de trabalho e comunicação.

Neste sentido, a promulgação da lei que implementa as cotas na Uerj, de nº 3.708, independente de qualquer uso político partidário que possa ter sido feito, como vários críticos argumentam, deve ser encarada como produto acumulado de luta organizada do movimento negro e das discussões feitas em diferentes espaços de participação social, como PVNCs – Pré- Vestibulares para Negros e Carentes, MN – Movimento Negro, MMN – Movimento de Mulheres Negras, entre outros.

Segundo o edital do concurso, para efeito de inscrição no vestibular, em sua primeira etapa, caracterizada pelo Exame de Qualificação¹⁴, os alunos preencheriam fichas com dados escolares, de identificação e, simultaneamente, responderiam ao Questionário de Informações Socioculturais, que continha no item 25 referência à auto-declaração de cor, baseada no critério de classificação, estabelecido pelo IBGE – branca, parda, preta, amarela e indígena.

¹⁴ Nomenclatura adotada pela UERJ – exame dotado de questões nas áreas de conhecimento gerais, aplicados a todos os inscritos.

Merece atenção a implementação de ações afirmativas¹⁵, voltadas para o estabelecimento de cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2002, por ser esta a primeira iniciativa neste sentido. A escolha pela ESDI¹⁶ - Escola Superior de Desenho Industrial deu-se em função das inúmeras mudanças ocorridas em seus quadros. Segundo dados colhidos através de consulta ao site oficial da universidade, 78% das vagas oferecidas pela ESDI, em 2003, foram preenchidas por alunos beneficiados pelas cotas (Raciais e da Escola Pública), o que, suponho, tenha gerado a necessária reorganização do curso e do cotidiano da universidade, uma vez que, ao verificar-se a composição racial do curso, numa série temporal realizada de 1992 a 2002, não se registrava a presença de alunos auto-declarados negros.

A análise do perfil destes novos estudantes, suas escolhas pelo campo e as experiências vivenciadas após sua entrada neste espaço acadêmico, são o alvo de minha investigação, pois, de certa forma, tais estudantes romperam com a lógica do senso comum, que vê o negro que consegue transformar esta realidade – a chegada à universidade – como alguém “que deu sorte”, “é melhor”, “esforçado”, “uma exceção” e, nos últimos tempos pós - cotas, na linguagem coloquial, como “o que entrou pela janela” ou então, numa predição de futuro, como o “sem condições de acompanhamento acadêmico”.

Estas falas, ouvidas em inúmeros círculos e na própria imprensa, reforçam a concepção do *mérito* em relação à mobilidade social e da *igualdade processual*¹⁷, difundida desde os tempos da Revolução Francesa, sem, no entanto, ressignificar a questão do mérito, atribuindo-lhe valor absoluto.

¹⁵ De forma recorrente, na discussão colocada a partir da adoção da reserva de vagas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2002, encontramos menção às “Affirmative Action” adotadas nos EUA, na década de 30 do século XX. Embora, os contextos políticos, sociais, culturais e econômicos entre os dois países sejam absolutamente diferenciados, a experiência americana em relação à reserva de vagas nas universidades, apresenta-se como uma referência a ser analisada, podendo nos fornecer pistas, na medida em que existem algumas aproximações nos dois países em relação às práticas discriminatórias e racistas. Consultar Siss (2003).

¹⁶ ESDI Escola Superior de Desenho Industrial - Rua Evaristo da Veiga 95, Lapa, 20031-040 Rio de Janeiro, RJ, Brasil - Telefones: 55 (0xx)21 2240-1890 / 2240-1790

¹⁷ Em 1988, promulgada a Constituição, instala-se o Estado Democrático de Direito que assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, a igualdade e a justiça para indivíduos de qualquer cor, raça, sexo, idade, sem qualquer forma de discriminação. Cabe esclarecer que a Constituição de 1988, sob uma perspectiva jurídica, como nos aponta Gomes (2004), estabelece uma mudança conceitual sobre a *igualdade processual* – que não leva em conta aspectos importantes que antecedem a entrada dos indivíduos no mercado competitivo – para a *igualdade de resultados* – que tem como característica a preocupação com os fatores “externos” à luta competitiva, tais como classe, origem, natureza da educação recebida, que têm inegável impacto sobre seu resultado .

Pode-se considerar que, ao introduzir o sistema de cotas no ensino superior e aplicá-lo à UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - inicialmente, busca-se, sob certo aspecto, dar os primeiros passos na direção da correção das desigualdades, se é que isto é possível, através de uma ação política, com repercussões econômicas, jurídicas e sociais, promovendo a ascensão educacional e possivelmente sócio-econômica das negras e negros atingidos pela herança criminosa do racismo e da exclusão social.

Metodologia:

“A última coisa que se encontra ao fazer uma obra é o que se deve colocar em primeiro lugar” (Pascal, Pensée, frase nº 19), pois, “sendo então todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediata e imediatamente, e todas se relacionando por um vínculo natural e insensível que liga as mais afastadas e mais diferentes, creio ser tão impossível conhecer as partes sem conhecer o todo como conhecer o todo, sem conhecer particularmente as partes”. (Pascal, Pense, frase nº 73)

Nas últimas décadas, observa-se por parte de alguns autores, o anúncio de uma crise de paradigmas e valorações nas ciências sociais, com o surgimento de novas análises que contemplam diferentes leituras no sentido da criação, recriação e inovação, dentro da tradição crítica do pensamento social.

Estas possíveis abordagens se dão, a partir de três processos provocadores, citados por Prieto (2003): mudanças na estrutura política do mundo (fundamentalmente, a oposição entre capitalismo/socialismo e a visibilidade dos países e sociedades periféricas); o incremento da população mundial e da produção; e a expansão da comunidade de cientistas sociais.

Em função desta conjuntura, dá-se, gradativamente, a aproximação entre diversos campos epistêmicos, traduzida numa crítica à causalidade linear, à absolutização das causas em função das quantificações verificadas no Positivismo Sociológico, à exclusão de elementos aleatórios e à influência do sujeito da medição e sobre o objeto mensurado. (Minayo, 2004).

Desta forma, o presente trabalho, como opção metodológica, articula a experiência do todo, considerando singularidades, o que segundo Prieto (2003) sugere.

“(...) um deslocamento para um pensamento crítico sobre as generalizações universalistas dos determinismos estruturais que despojavam o sujeito de suas

possibilidades transformativas, das medições estatísticas que invisibilizam as diferenças e particularidades grupais, culturais, étnicas etc., e que ocultavam uma hegemonia que impunha um tipo de conhecimento, uma interpretação do social e um modelo único de desenvolvimento como modo de perpetuar formas de poder”.
(Prieto, 2003)

Autores como Scharader (1978)¹⁸ nos advertem que essa atividade intelectual no mundo moderno tem origem nos grupos contestadores de desigualdades da sociedade industrial, tais como os movimentos sociais em defesa da igualdade de gênero, raça, cultura, entre outros.

No entanto, é preciso observar que a adoção de visões plurais não basta para garantir a complexificação da diversidade e nem a totalidade histórica dos sujeitos, uma vez que atomiza fatos e grupos, como se cada um formasse um sistema social independente.

Em algumas pesquisas desenvolvidas no campo das ciências sociais, verifica-se, também, hegemonismos discriminatórios, que naturalizam o cotidiano, atribuindo versões excludentes, associando-as a ordens econômicas e políticas, exemplificadas através de tentativas de minimizar as desigualdades em função da racialização das interações sociais, uma tendência em nosso país, atribuindo-lhes não somente razões econômicas e políticas, como justificativas para explicar as relações de exploração, preconceito e discriminação, observadas em nossa sociedade.

Muitos dos que criticam a criação e adoção de medidas legais de promoção de igualdade, considerando o recorte racial em nosso país, alegam que, ao fazê-lo, estaríamos desconsiderando a utopia de uma “*ideologia nacional a - racista*”, pautada na democracia racial.

Embora não desconsiderem os efeitos nocivos do racismo, geradores de ações preconceituosas e discriminatórias, afirmam que tais políticas de correção de desigualdades raciais exigem dos beneficiados uma (auto) identificação racial e com isso, a crença nas raças sairia fortalecida, assim como uma racialização da legislação, traduzida pela criação de categorias raciais jurídicas.

No entanto, estamos considerando o conceito de raça que, é colocado como critério que emerge das relações sociais e que interfere no reconhecimento que o outro faz de um indivíduo, a partir de diferentes aspectos, tais como, características perceptíveis e visíveis como, por exemplo, as diferenças fenotípicas da cor da pele e, por diversas vezes características morfológicas.

¹⁸ Consultar Prieto (2003).

Este reconhecimento interfere diretamente no sistema de crenças a respeito de si próprio que o indivíduo estabelece e, em mesma proporção, no sistema de crenças que o outro estabelece a respeito dos indivíduos. A partir destes sistemas de crenças, de ações e de valorações são definidas as atuações dos sujeitos. D'Adesky (2001) apresenta as diferentes nuances do emprego do conceito de raça.

“Porque a raça queira-se ou não, permanece sendo um elemento maior da realidade social, na medida em que emprega, a partir de características físicas visíveis, formas coletivas de diferenciação classificatória e hierárquica que podem engendrar, às vezes, comportamentos individuais e coletivos” (d'Adesky, 2001).

Neste contexto, entendendo que o pertencimento racial interfere nos vários aspectos da vida dos indivíduos, é pertinente refletir sobre a maneira como estão colocadas as estruturas e os papéis destinados aos grupos raciais em nosso país, constatando que algumas categorias legais já se encontram estabelecidas, mesmo que não institucionalizadas, através de decretos - leis.

Trata-se de realizar um exercício, numa tentativa de localizar os espaços e locais dos negros em nossa sociedade. Que espaço ocupam? Certamente, não estão nas universidades, em cargos de prestígio, em posições de destaque. Encontram-se, em grande maioria, nas comunidades e periferias das cidades, em escolas noturnas, em posições subalternas e por isso de menor prestígio, nos presídios e na indigência, numa clara e naturalizada, categorização racial.

Esta análise, portanto, preocupa-se com a recuperação da totalidade que pressupõe a unidade do diverso, a apreensão dos sistemas sociais e o estudo das possibilidades de ação. Considera também a capacidade transformativa dos atores sociais que se expande e transborda para além do particular e do local e que o conecta com o outro e com seus sistemas.

Penso, então, que este posicionamento que caminha do particular para o geral, requer, como preocupação, a identificação dos problemas sociais; no caso deste trabalho, a implementação das cotas no vestibular da UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – para o segmento negro; pressupõe igualmente a análise da viabilidade prática para as opções de ação, assumindo e reconhecendo a importância de valores e da ética – a igualdade como princípio ético básico, como nos assegura Singer (1993), para a definição dos enfrentamentos sociais relevantes, para a identificação das escolhas possíveis de transformação, atribuindo ao conhecimento social, o papel dialético de construtor e transformador da realidade social, entendendo-o como mutável, contraditório e conflitivo.

Não se trata de, pretensiosamente encerrar a discussão sobre as ações afirmativas, em especial as cotas, uma das iniciativas possíveis neste campo, além de tantas outras, tampouco assumir uma neutralidade em relação ao tema, pouco provável em função de meu pertencimento e trajetória individual.

No lugar de analista e, ao mesmo tempo, ator de um tema em constantes debates e mudanças, foi necessária muitas vezes um rigor de informações, dados e escolhas metodológicas para realmente contribuir para a análise do caso específico da UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, envolvida no processo de readaptação de seu vestibular, sem prévia discussão por parte de discentes, docentes e pessoal administrativo, por meio de decreto governamental.

A escolha do curso da ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial deu-se através de dados estatísticos colhidos, quando do resultado final do vestibular de 2003, que apontaram mudanças significativas em seus quadros referentes à presença de negros e pardos, que em anos anteriores, mostrava-se incipiente.

O curso e a própria escola de Desenho Industrial, criada como escola independente no ano de 1963 e, depois incorporada à UERJ em 1975, vem ganhando visibilidade nacional e internacional, em função das demandas de mercado na criação e no aperfeiçoamento de produtos nos mais variados níveis industriais.

Quem são estes jovens? O que os levou a escolherem esta carreira? Quais as suas experiências? O que pensam a respeito desta medida e de suas repercussões? Qual o impacto da entrada na universidade em suas vidas? E, finalmente, quais as suas expectativas e possibilidades em relação ao mercado de trabalho, a partir de sua entrada através das cotas para negros?

A classificação dada a este curso como “de elite” – como definido em muitas entrevistas, “*nobre*” ou “*de prestígio*”¹⁹ suscita à reflexão sobre os parâmetros utilizados para tal classificação. Como hipótese, penso na dificuldade no acesso, caracterizada pelo campo de conhecimento e pela reduzida oferta de vagas. O que nos leva a indagar sobre as motivações sentidas por jovens negros e, mais especificamente, os da turma de 2004, pertencentes às camadas populares, sobre o que levaria tais sujeitos a buscarem esta atividade profissional, classificada em padrões altos de reconhecimento. Teriam como objetivo o sucesso em relação à mobilidade social e econômica alcançado por seus membros em comparação às outras

¹⁹ Grifos meus.

qualificações? Ou esta escolha estaria relacionada ao tipo de conhecimentos e atividades encampados por esta área de atuação?

Pergunto-me a respeito das demandas do curso: currículo extenso, duração de cinco anos com período integral nos dois primeiros anos, exigência de recursos materiais como acesso a computadores e conhecimentos prévios no campo lógico matemático, além de um gama de cultura e educação visual, no sentido dos vários olhares e linhas estéticas²⁰, relacionadas ao campo da arte e as estratégias usadas por estes estudantes para possíveis reproduções ou transformações de suas posições sociais face à entrada dos mesmos neste campo, no trânsito em direção contrária à corrente.

Interessa-me perceber os desdobramentos das escolhas por estas carreiras, as expectativas destes jovens quando de sua entrada na universidade, suas percepções referentes ao status social, suas projeções de vida e a relação que estes jovens estabelecem com a produção exigida e proposta pelo curso.

Inicialmente, realizei análise dos documentos fornecidos e emitidos pela universidade, através dos departamentos responsáveis pelo vestibular, além dos dados tabulados acerca dos cursos de graduação, as proposições de ajustes na legislação e o acompanhamento dos alunos beneficiados pelas cotas.

Estes documentos viabilizaram o estudo da composição racial no curso de Desenho Industrial, por meio de uma série temporal, de 1992 a 2003. Os dados referentes ao vestibular 2004, na ocasião da pesquisa, não estavam disponíveis, em função da greve ocorrida durante aproximadamente oito meses no ano de 2003.

Ao se realizar esta análise quantitativa, nos foi possível mapear o perfil amplo dos jovens que buscaram o curso de Desenho Industrial nestes anos, considerando as características do curso e da universidade, os aspectos socioeconômicos, escolares e culturais. Posteriormente, esta análise foi confrontada aos perfis delineados a partir das análises dos questionários aplicados aos jovens pesquisados, o que contribuiu para conhecer e identificar os jovens que cursam atualmente o curso, e que obtiveram seu ingresso através dos vestibulares dos anos de 2003 e 2004.

O questionário foi aplicado nos meses de Maio e Junho de 2005 nas turmas de 2003 e 2004, portanto, aos alunos do 3º e 2º anos do curso. Nesta fase da pesquisa, coletamos dados referentes a alunos cotistas e não cotistas, que obtiveram sua entrada pelos vestibulares

²⁰ Segundo o dicionário Aurélio a estética trata-se tradicionalmente, do estudo racional do belo, quer quanto à possibilidade da sua conceituação, quer quanto à diversidade de emoções e sentimentos que ele suscita no homem.

estadual, o de cotas para negros e pardos e também pelo SADE –Sistema de Acompanhamento de Desempenho de Estudantes, ou seja, os alunos de escola pública.

Os dados coletados diziam respeito à identificação dos candidatos com informações como ano de entrada, idade, gênero, pertencimento racial, tipo de escola freqüentada, turno, escolaridade dos pais.

Além destas informações foram coletados dados referentes ao pertencimento socioeconômico dos candidatos, buscando estabelecer o perfil geral dos estudantes ingressantes nestes anos e confrontá-lo com o perfil dos estudantes nos anos anteriores à implementação da medida.

Apresentava igualmente questões amplas de posicionamento pessoal que se referiam as opiniões dos estudantes sobre a implementação da lei de cotas, sobre aspectos da entrada, as experiências vividas no período em curso e levantava as expectativas dos jovens em relação à própria carreira escolhida.

Após este mapeamento, formou-se uma rede de contatos para a realização das entrevistas a partir da inscrição voluntária dos estudantes que encaixavam-se no grupo alvo. A escolha dos entrevistados deu-se em função da natureza da questão da pesquisa seguindo como critério de seleção: alunos cotistas, negros e pardos²¹, aprovados nos vestibulares 2003 e 2004, cursando Desenho Industrial, que apresentassem o desejo e a disponibilidade de relatarem suas histórias pessoais e experiências na universidade.

As entrevistas com os alunos ingressantes por cotas para negros aconteceram no mesmo período da aplicação dos questionários e foram realizadas na própria ESDI, sempre contando com a receptividade dos jovens e do diretor da instituição.

O primeiro contato com a universidade foi realizado em 2003, através de e-mails e visitas rápidas com o objetivo de se realizar um reconhecimento do local da pesquisa. Inicialmente, houve uma recomendação no sentido de preservar os alunos que muito já haviam sofrido com o assédio da imprensa e a polêmica causada pela medida. Em uma segunda tentativa, já em 2004, através da mediação de uma professora da UERJ, consegui estabelecer contato com o diretor da universidade, cuja participação foi fundamental na realização do trabalho.

Nas visitas realizadas no campus da universidade, a princípio, minha presença era vista com estranheza, apesar de todos – jovens, professores e pessoal administrativo - apresentarem uma curiosidade genuína sobre a temática da pesquisa.

²¹ Como escrito no texto da lei.

O contato com as turmas deu-se de forma diferenciada. A turma de 2003 - terceiro ano – mostrou-se mais arredia e resistente em relação à sua participação na pesquisa. Um dos alunos participantes da pesquisa pertencente à turma de 2003 registra assim suas impressões sobre a resistência inicial da turma:

“(...) aqui na turma ninguém quer muito falar sobre isso, quase uma defesa (...) Aluno da Turma 2003”.

Para além da sensibilidade em relação à temática da pesquisa, atribuo à estrutura do curso neste período - horários fracionados, não presença integral da turma em alguns horários – e ao pertencimento socioeconômico dos integrantes da turma esta aparente restrição em falar sobre o assunto.

A turma de 2004, no segundo ano, mostrou-se mais receptiva tanto no retorno dos questionários, quanto na oferta de tempo para as entrevistas. Penso que a diferença observada nas reações seja produto de dois motivos: 1. a segunda turma de cotas não sofreu todas as pressões e reações adversas sofridas pela turma de 2003, quando do primeiro vestibular no novo sistema e 2. a turma tem alunos pertencentes às classes populares e preocupados com a manutenção deste direito, recentemente adquirido, visto que o critério de entrada considerava o aspecto socioeconômico.

Em função das reações diferenciadas entre as turmas, realizei um investimento presencial apresentando-me todos os dias na universidade durante dois meses, tornando-me conhecida por todos. Mantinha conversas informais com os alunos, freqüentava a cantina: via e era vista.

A partir desta aproximação, percebi mudanças nas reações dos estudantes. O que antes era entendido como distanciamento tornou-se um genuíno desejo de participar, falando sobre o assunto, dando voz às suas opiniões. Esta reação contraria, em parte, alguns estudos que revelam em alguns setores total ausência de participação, posicionamento e iniciativa nos jovens de hoje.

As experiências colhidas foram ricas na compreensão do universo dos alunos. Creio que a escuta destas vozes e também de seus silêncios traduzidos, muitas vezes, pela ausência de participação contribui para desfazer equívocos e desconstruir conceitos, compreendendo parte desta complexa experiência em seus acertos e equívocos.

Sobre a distribuição dos capítulos:

A organização de um trabalho que tenha por enfoque um tema gerador de inúmeras discussões, mesmo que não acadêmicas e pautadas no senso comum, explorado nos últimos anos em diferentes espaços sociais, é repleta de escolhas, no sentido de apresentar as muitas contribuições teóricas, reconhecendo-as pela sua importância e em simultaneidade, contextualizando o fato político e suas repercussões, da maneira mais aprofundada possível, dentro do pouco tempo que dispomos em um curso *stricto sensu*, como o de mestrado e sem contar com financiamento.

Por esta razão, optei por dar enfoque às questões que, de fato, contribuiriam para a compreensão do trabalho em sua totalidade, permitindo ao leitor o acesso a dados que dizem respeito à entrada de jovens estudantes no Ensino Superior, a uma compreensão do campo e do universo dos estudantes pertencentes a ele, através das respostas obtidas através do questionário e das experiências relatadas pelos jovens entrevistados.

A conceituação teórica que embasa este trabalho pauta-se em autores como Munanga (1999), Gomes (2003), Guimarães (1999), Skidmore (1989), Gomes e Martins (2004), Queiroz (2002), Teixeira (2003) Santos (1987), Silva (2001), Seyferth (2002), Paixão (2003), Hasenbalg (1996), d'Adesky (2001), Silva (2003) e Oliveira (1999) entre outros, revela-se ao longo dele, aliando prática e teoria, com uma preocupação em apontar pistas e leituras mais aprofundadas, caso desejem, os futuros leitores.

Nesta perspectiva, apresento, no primeiro capítulo, um mapeamento da presença negra no Ensino Superior, considerando em paralelo os avanços obtidos no acesso à escolaridade dos estudantes negros em nosso país.

A demonstração estatística pautada em dados divulgados por órgãos como IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística e IPEA – Instituto Brasileiro de Pesquisa Aplicada - sobre a presença negra na universidade e estudos realizados por pesquisadores comprometidos com a análise do panorama racial brasileiro e, em especial, sua escolaridade e mecanismos de acesso e permanência, como Moema de Polli Teixeira, Delcele Mascarenhas Queiroz, Antonio Sérgio Guimarães, Kabenguele Munanga, Cidinha da Silva, Nilma Lino Gomes, demonstram uma conjuntura que, de maneira contundente, aponta para os processos de exclusão do negro em nossa sociedade e as dificuldades enfrentadas no tocante ao acesso e permanência de negros no Ensino Superior.

Ao analisarmos as pesquisas mais recentes que dão conta dos níveis de desigualdade entre brancos e negros, constata-se que o Brasil é considerado a maior nação negra, sendo

antecedido somente pela Nigéria, um país africano, totalizando 76,4 milhões de pessoas negras, ou seja, 45% dos brasileiros²². No estado do Rio de Janeiro, em relação à população negra – pretos e pardos segundo classificação do IBGE - os dados informam um total de 6.423.411 de pessoas em números absolutos.

Em relação à pobreza, os dados dão conta que 64% da população pobre é negra contra 36% de brancos, sendo 69% dos indigentes negros; contra 31% de brancos, o que traduzindo em números absolutos, demonstra que há 33,7 milhões de brasileiros negros vivendo em condição de pobreza e 15,1 milhões de negros, vivendo em condição de indigência absoluta. Desta forma, os negros representam, portanto, 70% dos 10% da população mais pobre do país, enquanto que os brancos somam 85% dos 10% da população mais rica²³. Inegavelmente uma marca de cor em nossa sociedade!

Considerando que as sociedades diferenciam-se entre si no tempo em relação à adoção da igualdade como valor das interações sociais ou como critério de distribuição de riquezas, como nos lembra Escorel (1999), tais análises fazem-nos concluir que o quadro social brasileiro tem ancorado sua tradição cultural no sistema escravagista, nas teorias eugenistas, e no imaginário coletivo, a percepção de subordinação, inferioridade e naturalização de papéis onde, a uns, é concedido o direito de dominar e exercer dominação e a outros, é vedado este direito, estando tais indivíduos impedidos de ampliar suas potencialidades e capacitarem-se para competir em patamares iguais de condições.

O quadro da progressão da escolaridade de nossos jovens torna-se mais cruel, ao observarmos os índices que demonstram que o proclamado “gargalo” vai de afunilando, na medida em que os estudantes avançam em anos e séries, eliminando, no percurso, tantos outros estudantes durante suas trajetórias escolares.

O segundo capítulo trata especificamente do relato descritivo da adoção da política de ação afirmativa sob a forma de cotas no caso da UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, universo restrito desta pesquisa. Neste sentido, cabe analisar alguns aspectos gerais que viabilizem a compreensão das particularidades da Instituição. Parece-nos fundamental compreender como se deu à aplicação da lei e seus efeitos, tanto no que diz respeito à entrada dos cotistas em relação a ganhos obtidos política e socialmente, como também os problemas enfrentados, como medidas cautelares no âmbito jurídico e aspectos inter - relacionais, econômicos e administrativos.

²² Dados do Censo 2000.

²³ Consultar JACCOUD, Luciana de Barros e BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. IPEA, Brasília, 2002.

Ao restringir a pesquisa ao curso de Desenho Industrial, por ter sido o curso que sofreu maior mudança em seus quadros, deparei-me com a necessidade de considerar aspectos que definissem o campo do design.

Esta definição mostrou-se necessária, tendo em vista que cada grupo ocupa uma posição social e constitui, ao longo do tempo, capitais diversos, considerados produto de acumulação e que definem um conhecimento das possibilidades de alcance pelos membros do grupo, considerando sua realidade concreta e sua atuação, criando com isso, estratégias mais eficazes o que, segundo Nogueira (2004), determinariam parte de seu habitus²⁴.

Tendo em vista esta concepção, o campo do design, tornou-se o tema do terceiro capítulo. O surgimento da atividade profissional que remonta a Revolução Industrial e suas inserções em diferentes campos epistêmicos – econômico, social, antropológico, além da estruturação da carreira no Brasil²⁵, é o tema do terceiro capítulo.

O quarto capítulo relata a experiência das cotas na ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial. Para isso, realiza uma narrativa da história da instituição e também a análise dos dados empíricos obtidos através dos questionários e das entrevistas.

A opção estilística, iniciada já no terceiro capítulo, recupera o papel da ESDI no cenário nacional, visto que a escola tem, segundo relatos de membros antigos de seus quadros, uma valorosa importância que, numa perspectiva histórica, nos faz compreender, em muitos aspectos, a importância e a repercussão da entrada de alunos cotistas – negros e pardos – em seu corpo discente.

A escolha por entremear esta apresentação e as constatações mais amplas referentes a estes estudantes com narrativas dos antigos estudantes da escola, recuperando assim a história de sua fundação e as transformações ocorridas em seus 40 anos, volto a dizer, deu-se em função da riqueza de informações e fatos ocorridos que, de certa forma, compõem a trajetória da instituição, do campo do design, da memória do país e do que hoje se constitui a escola.

Lancei mão de freqüentes idas ao passado que eram constantemente confrontadas com o pensamento e opiniões de seus atuais membros, em especial os estudantes negros ingressantes nos anos de 2003 e 2004.

Estabelecendo, primeiramente, o perfil geral dos estudantes das turmas de 2003 e 2004, obtido através dos questionários, particularizo a análise nos estudantes que fazem parte do grupo que teve seu ingresso na vida acadêmica, a partir da implementação das cotas para negros e pardos, nos exames vestibular nos anos de 2003 e 2004.

²⁴ Consultar NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

²⁵ NIEMEYER, Lucy. *Design no Brasil: origens e instalação*. Rio de Janeiro: Editora 2AB,

O encontro com os jovens estudantes e as experiências vividas por eles em relação a sua entrada na universidade, suas expectativas, planos e opiniões, foram tecendo o enredo da história em desenvolvimento destes novos personagens.

As considerações finais do trabalho apontam para as diversas experiências vividas pelos estudantes da ESDI, que, embora enfrentem dificuldades muitas vezes desanimadoras, vêm superando barreiras, encontrando saídas e introduzindo um novo “olhar”, marcado pela diversidade, encontrando brechas e personalizando esta experiência.

Capítulo I - Onde estão os negros no Ensino Superior?

Um estudo da presença negra nas universidades brasileiras.

“A maior diferença entre a paisagem de um campus universitário brasileiro e um americano não está nos prédios ou nos jardins, está na falta de estudantes negros. Há muito mais deles nos Estados Unidos do que no Brasil”. Cristovam Buarque – Ex-ministro da Educação – O Globo, 10/09/2000, p. 07.

Retomando as questões já apontadas no que se refere à posição ocupada pelos negros em nossa sociedade e, em virtude da repercussão quando da implementação da lei de cotas para negros e pardos traduzidas a partir das ações e opiniões que tomaram conta da sociedade após a publicação do edital do concurso vestibular 2002/2003, se faz necessário identificar os possíveis beneficiados por estas medidas em nosso país - jovens em sua grande maioria - para que possamos ter o entendimento da abrangência e relevância da aplicação das Ações Afirmativas na sociedade brasileira, como forma de reparação de situações de desigualdade.

Vários órgãos de pesquisa e institutos (IBGE, 2000 e IPEA, 2002)²⁶ têm realizado estudos que apontam e corroboram a necessidade de adoção de políticas focais para grupos específicos. Todas elas apontam para a grande defasagem entre o segmento negro e branco e a ausência do primeiro segmento nos níveis mais altos de escolaridade no mercado de trabalho e no acesso aos bens de consumo.

Para análise específica deste trabalho, consideramos que é de fundamental importância demonstrar por meio de dados estatísticos, como as desigualdades entre o segmento negro e o segmento branco foram se consolidando. Tais índices traduzem-se como argumentos para refutar as críticas mais severas sobre a adoção das cotas, que insistem em sobrepor os fatores econômicos aos raciais, minimizando, em diferentes aspectos, os efeitos das práticas discriminatórias em nosso país.

Os estudos citados chamam atenção para o fosso existente entre estudantes brancos e negros nos bancos escolares e nos convocam a refletir sobre propostas políticas que incidam sobre estas desigualdades.

Neste sentido, a adoção de ações políticas, econômicas e sociais constitui-se como estratégia de intervenção em situações reais que, ao serem publicizadas pela mídia, suscitam

²⁶ IBGE, Censo Demográfico 2000.

JACCOUD, Luciana de Barros e BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

debates e colaboram para a restauração da dignidade do segmento negro, elevando-o à figura jurídica e tornando-o visível aos olhos da sociedade.

Segundo d'Adesky (2001), há na adoção destas medidas uma mudança no plano político:

“(...) os programas de ação afirmativa resultam da compreensão cada vez maior de que a busca de uma igualdade concreta deve realizar-se não mais somente pela aplicação geral das mesmas regras de direito para todos, mas também através de medidas específicas que levem em consideração as situações particulares de minorias e de membros pertencentes a grupos em desvantagem. (...)” (d'Adesky, 2001).

A situação dos negros em nosso país remonta, como já dito anteriormente, as raízes escravagistas de nossa sociedade e, embora avanços tenham sido constatados nas últimas décadas, em relação ao acesso à escolaridade, muito há o que se corrigir, no sentido de promover igualdade de oportunidades às populações historicamente discriminadas e o combate incansável às formas de discriminação.

A constatação e o reconhecimento de que há uma real defasagem no ensino básico entre negros e brancos, e que é necessária sua reestruturação imediata, é tema constante de debates, tanto nos meios acadêmicos, como em outros espaços sociais, sendo muitas vezes, usado como argumentação contrária às cotas. Segundo os defensores partidários deste argumento, presente, inclusive, nas falas de alguns dos entrevistados da pesquisa, há que se priorizar uma “*reforma*²⁷” no ensino público, tornando-o de fato, de qualidade.

Mas, ora, o que fazer com os inúmeros jovens que durante anos aguardam estas medidas e que vêm sendo repetidamente excluídos do processo de entrada e conclusão nos cursos de graduação, em especial nas universidades públicas? O que estaria então por trás deste argumento que de certa forma solicita “*um pouco mais de espera*” de nossos jovens?

Sendo a educação o campo de nossas investigações, cabe-nos verificar a situação de escolaridade dos estudantes brasileiros, considerando que, atualmente, a escolaridade básica se dá com a conclusão do Ensino Médio. É a partir desta análise que podemos construir hipóteses e compreender os desvios por que passam nossos estudantes em seu acesso à universidade.

A Tabela 1 demonstra que a faixa etária onde a defasagem entre os grupos raciais é menor é a que compreende estudantes de 7 a 14 anos, realizando-se recorte dos dados referentes à Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Compatível com os números que

²⁷ Grifo meu

traduzem a composição da população brasileira observa-se uma diferença de 3,5 pontos percentuais, entre um grupo e outro. É também nesta faixa etária que se podem observar os resultados das iniciativas universalistas datadas da denominada Década da Educação (1990) que priorizavam a matrícula no Ensino Básico, determinando o aumento na taxa de escolarização líquida, o que indica um maior número de jovens, nesta faixa etária, freqüentando a escola básica.

Tabela 1

Taxa de escolarização das pessoas de 5 a 24 anos de idade segundo cor ou raça e grupos de idade (%)									
Região Metropolitana do Rio de Janeiro									
Branco					Pretos e pardos				
5 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	18 e 19 anos	20 a 24 anos	5 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	18 e 19 anos	20 a 24 anos
87,6	98,2	92,6	56,5	34,7	76,2	94,7	82,1	50,8	23,9

Fonte: PNAD, 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

Observemos a seguir a Tabela 2.

Tabela 2

Taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais idade. (%)							
Região Metropolitana do Rio de Janeiro							
Taxas de analfabetismo 15 anos ou mais				Taxas de analfabetismo funcional 15 anos ou mais			
Total	Cor ou raça			Total	Cor ou raça		
	Branca	Preta	Parda		Branca	Preta	Parda
14,9	3,3	10,1	6,2	16,7	13,1	26,9	20,5

Fonte: PNAD, 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

Considerando que, em média, é em torno dos 15 anos que os estudantes realizam o Ensino Médio, o fato de 63,7% dos estudantes pretos e pardos estarem em condições de não letramento (47,4% de alunos pretos e pardos serem analfabetos funcionais e 16,3% serem analfabetos) comprova a distorção anos/série entre os grupos.

Esta defasagem indica que o desigual processo de seleção rumo à universidade, inicia-se desde muito cedo e encontra-se instituído, pois estes alunos levarão muito mais tempo para concluírem a escolarização básica e estarem em condições de igualdade em relação aos alunos brancos que se encontram em igual situação escolar.

A Tabela 3 apresenta a relação faixa etária e nível de ensino freqüentado.

Tabela 3

Distribuição de alunos de 15 a 17 anos em relação ao nível de ensino (%)									
Região Metropolitana do Rio de Janeiro									
Branco					Negro				
Ensino Fundamental	Ensino Médio	Pré Vestibular	Ensino Superior		Ensino Fundamental	Ensino Médio	Pré Vestibular	Ensino Superior	
			Grad.	M/D				Grad.	M/D
35,6	62,1	1,7	0,4	0,0	60,5	38,0	0,6	0,6	0,0

Fonte: PNAD, 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

A análise dos dados demonstra a prevalência do segmento negro nas séries do Ensino Fundamental, possivelmente as séries iniciais o que sugere atraso escolar.

No nível seguinte, o Ensino Médio, o número de estudantes brancos é quase o dobro do número de estudantes negros, o que significa dizer que estes estudantes chegarão mais cedo ao nível seguinte de ensino – o pré-vestibular – ou que participarão mais rapidamente do processo seletivo de acesso à universidade.

Em relação aos negros, de acordo com os dados, deduz-se que um pequeno percentual destes ingressará no Ensino Superior, pois os mesmos revelam uma menor presença no Ensino Médio e nos níveis seguintes – Pré – Vestibular e Ensino Superior.

Os dados da Tabela 4, a seguir, indicam que é entre os 18 e 19 anos que os alunos participam de pré-vestibulares e revelam certa paridade entre os dois segmentos, em relação à presença nos pré-vestibulares o que, como hipótese, poderia indicar que o segmento branco o

estaria cursando por mais de uma vez ao ter insucesso em seu primeiro concurso de vestibular.

Esta possibilidade se confirma ao observarmos a taxa de alunos entre 18 e 19 anos que já cursam a graduação, 25,3% no segmento branco em relação à apenas 5,3% de alunos negros. É ainda espantosa a presença de negros nesta faixa etária no Ensino Fundamental, confirmando o atraso escolar já citado em considerações anteriores.

Tabela 4

Distribuição de alunos de 18 e 19 anos em relação ao nível de ensino (%)									
Região Metropolitana do Rio de Janeiro									
Branco					Negro				
Ensino Fundamental	Ensino Médio	Pré Vestibular	Ensino Superior		Ensino Fundamental	Ensino Médio	Pré Vestibular	Ensino Superior	
			Grad.	M/D				Grad	M/D
16,1	53,0	5,5	25,3	0,0	35,5	52,0	5,3	5,9	0,0

Fonte: PNAD, 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

É, então, na faixa etária dos 20 aos 24 anos que a desigualdade entre negros e brancos, delineada ao longo da vida escolar dos sujeitos, fica mais evidente, revelada pelo número incipientes de estudantes negros nos cursos de graduação, como demonstrado na Tabela 5.

Tabela 5

Distribuição de alunos de 20 a 24 anos em relação ao nível de ensino (%)									
Região Metropolitana do Rio de Janeiro									
Branco					Negro				
Ensino Fundamental	Ensino Médio	Pré Vestibular	Ensino Superior		Ensino Fundamental	Ensino Médio	Pré Vestibular	Ensino Superior	
			Grad.	M/D				Grad	M/D
10,9	25,0	4,1	58,4	1,2	30,2	37,9	4,7	26,6	0,0

Fonte: PNAD, 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

A diferença entre o número de estudantes brancos e negros que cursam a graduação é de 30,8% e já se registra a presença, mesmo que ainda pequena, de alunos brancos em cursos de pós – graduação *stricto-senso*, como mestrado e doutorado.

Este atraso em relação à graduação faz com que o segmento negro ingresse bem mais tarde e em menor número em cursos de pós – graduação, o que explica, em parte, a pequena presença de negros nos quadros acadêmicos nas universidades do país. Este atraso na escolaridade possivelmente está diretamente ligado à inserção precoce destes jovens no mercado de trabalho, em posições consideradas de menor prestígio social e, portanto, pior remuneradas.

Segundo Pastore e Silva (2000), há um grande *déficit* entre a população “não branca e o grupo branco” no que diz respeito à mobilidade social ascendente. Ao se verificarem os padrões de mobilidade intergeracional em 1999, entre homens com faixa etária entre 35 e 49 anos, separados pelos grupos de cor branca, parda e preta, constatou-se que 55,8% dos brancos ocupavam posições ocupacionais superiores a seus pais. Em relação aos pardos, o percentual era de 49,4% e entre os pretos, somente 47,8%.

Os autores mostram que tomando as PNAD’s realizadas pelo IBGE dos anos de 1970 a 1999, há maior concentração de “não brancos”²⁸ na base da pirâmide educacional e que, mesmo dentro das mesmas faixas de escolarização, há prevalência dos não brancos em estratos ocupacionais inferiores em relação aos brancos.

A Tabela 6, a seguir, apresenta um estudo realizado pela FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular - sobre os resultados do vestibular 2002, onde é possível constatar a seletividade de acordo com a classe econômica. Nele, constata-se um aumento de negros pertencentes às classes A e B na relação aprovação/candidato.

Como hipóteses para explicar estes resultados que apontam para o sucesso dos estudantes das classes A e B no concurso vestibular, podemos listar uma primeira possibilidade como a dedicação exclusiva aos estudos, uma vez que, por não trabalharem, têm disponibilidade de tempo maior para seus estudos. Uma outra possibilidade seria o turno em que os estudantes cursaram o Ensino Médio e uma terceira hipótese, o estabelecimento em que cursou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, rede pública ou particular.

Além destes fatores, o tempo de preparação para os concursos, com a possibilidade de frequentar alguns anos os cursos preparatórios e o investimento nos estudantes, participação em diferentes concursos e inscrição em diferentes instituições determinariam o sucesso de

²⁸ Entendidos no referido trabalho como pretos e pardos.

seus desempenhos, o que explicaria o sucesso dos candidatos do grupo amarelo, que, embora discriminados, encontram-se no sistema educacional, em condições mais privilegiadas que os brancos em todo o país de acordo com a pesquisa de Petrucelli (2004), o que é pouco visível, em função de representarem menos de 1% da população brasileira.

Tabela 6

Taxa de sucesso (relação aprovados/candidatos) no vestibular 2000 por cor do candidatos, segundo o nível socioeconômico(%).						
Classe/cor	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígenas	Total
A	8,1	5,6	8,5	13,1	7,6	8,5
B	7,4	4,9	6,4	10,9	5,6	7,6
C	5,5	3,0	3,9	8,5	6,1	5,5
D-E	4,2	3,7	2,2	7,2	2,0	3,9

Fonte dos dados brutos Fuvest.

Note-se que ainda que os estudantes pretos e pardos pertencentes às classes A e B obtenham sucesso em aprovação nos dados da Fuvest, seus índices ainda são inferiores aos do grupo branco, se considerados os totais isolados de cada grupo – pretos 10,5% e pardos 14,9%, o que comprova a dissociação entre a questão racial e socioeconômica.

Cabe salientar que a discriminação da população negra não atinge apenas os que se encontram nos segmentos sociais mais baixos. Ela ultrapassa o fator socioeconômico e atinge aos negros classificados nos segmentos mais elevados, colocando-os em situação de inferioridade em relação aos brancos. Portanto, é equivocado atribuir a inferior condição social do negro ao seu pertencimento socioeconômico, pois, estando na mesma condição socioeconômica dos brancos, os negros encontram-se em desvantagens em se tratando não só da escolaridade, mas também em outros setores sociais²⁹.

Os entraves vivenciados por estudantes da classe C, D e E são inúmeros, principalmente se pretos e pardos, até a conclusão de sua escolarização básica e sabe-se que, em grande parte, estes estudantes encontram-se em desvantagem, por sua condição socioeconômica, por freqüentarem escolas menos qualificadas do ponto de vista da escolaridade, da freqüência e acesso a materiais, por terem sido expostos a discriminações

²⁹ Consultar dados LAESER/UFRJ.

dentro ou fora da escola, por possuírem uma acumulação de capital cultural diferenciada em relação a outros estudantes e que, por estes fatores, não dispuseram de amplas possibilidades de preparação, lançando mão de infinitos recursos, para o vestibular, como estruturado em nosso sistema de ensino.

Neste sentido, pode-se considerar o exame vestibular como um exemplo do que Gomes (2001) denomina como “discriminação por impacto desproporcional”³⁰, por alinhar, em mesmo tempo e espaço, indivíduos com desigual capital cultural e diferentes processos sócio – históricos em nome do conceito da igualdade universal e da forma de seleção que considera o mérito individual, invocado mais claramente na chegada à universidade.

Segundo o *Dicionário Aurélio*, o conceito de mérito diz respeito à capacidade, habilitação, inteligência e talento ou meramente a qualidade que torna alguém digno de prêmio. O prêmio em questão é a vaga na universidade, que será conferida aos alunos “ditos” talentosos. No caso dos inúmeros estudantes negros que disputam em condições desfavoráveis construídas desde o início de sua escolaridade este prêmio e, ultrapassando barreiras escolares e sociais, esta aferição do mérito individual tendo como base o vestibular, torna-se uma anomalia, uma vez que se desconsideram a trajetória, o talento e os fatores complexificadores de suas experiências como estudantes.

A sociedade capitalista, tal como estruturada, necessita da existência de “brechas” para ascensão social, para que o indivíduo que consiga romper a estrutura, simbolize através de sua mobilidade, a flexibilidade do modelo educacional proposto. Tendo este sujeito como signo, a existência do mérito é comprovada e defendida, associada ao esforço e ao talento e não à desigualdade de oportunidades e de condições que coloca em patamares diferenciados os estudantes.

Esta concepção de sociedade, baseada no mérito individual, convence aos próprios jovens a acreditarem que suas capacidades intelectuais e suas possibilidades reais de mobilidade se dão a partir do esforço pessoal, independente de uma preparação igualitária, adotando a crença que todos podem alcançar a posição social pretendida, a partir de seu próprio empenho. Ora, mas se partem de posições e condições diferenciadas não está implícita uma chegada igualmente diferenciada?

³⁰ A discriminação seria o produto da instituição e aplicação de práticas administrativas ou políticas públicas que vistas como aparentemente neutras e acessíveis a todos têm como resultado final efeitos discriminatórios uma vez que desconsidera particularidades e demandas específicas dos segmentos e colaboram na reprodução de desigualdades de origem histórica.

Queiroz (2001) nos fala de forma brilhante da questão do mérito, chamando a atenção para a desproporcionalidade entre a valorização da “chegada” em detrimento da “travessia”.

Diz a autora:

“Universalizou-se apenas a concorrência, mas não as condições para competir. Não se equaciona mérito da trajetória, somente conta o mérito do concurso. Nenhuma avaliação do esforço de travessia, e uma fixação cega, não problematizada, na ordem de chegada. Como se um negro se dispusesse a atravessar um rio a nado enquanto um branco andasse a barco a motor em alta velocidade e ao chegarem à outra margem suas capacidades fossem calculadas apenas pela diferença histórica, social e econômica de desigualdade crônica dos negros no Brasil, A própria noção abstrata do concurso, de competição, de rendimento, de quantificação das trajetórias individuais passa a ser estranha e mesmo equivocada. (Queiroz, 2004)”.

A consciência da injustiça deste processo torna a discussão da utilização do mérito como critério de premiação, assunto de primeira ordem na pauta das discussões educacionais. Ao encobrir a realidade das relações raciais nos processos escolares determina-se, disfarçadamente, desde o início da escolaridade destes estudantes, o seu fracasso nesta disputa, embora este fatal resultado não esteja declarado à seus participantes.

Antes, porém, de verificarmos o número de estudantes presentes nas universidades e que, de certa forma, disputam o “prêmio”, simbolizado pelo ingresso na universidade pública, como dito anteriormente, faz-se necessário identificar a estrutura da oferta de Ensino Superior no Brasil.

Na Tabela 7, a seguir, pode-se avaliar a expansão do ensino privado, demonstrando que das 1.859 instituições de ensino superior, 88,86% são privadas, em comparação ao ano de 1998, quando representavam 78,52% das instituições. Este aumento vem crescendo de forma assustadora, quando pensamos no aumento das instituições públicas. Observa-se que de 1998 a 2002, houve decréscimo no número de instituições públicas.

Tabela 7 - Número de instituições de educação superior, cursos e matrículas por categoria administrativa – Brasil – 1998 – 2003.

Ano	Instituições			Cursos			Matrículas		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1998	973	209	764	6.950	2.970	3.980	2.125.958	804.729	1.321.229
1999	1.097	192	905	8.878	3.494	5.384	2.369.945	832.022	1.537.923
2000	1.180	176	1.004	10.585	4.021	6.564	2.694.245	887.026	1.807.219
2001	1.391	183	1.208	12.155	4.401	7.754	3.030.754	939.225	2.091.529
2002	1.637	195	1.442	14.399	5.252	9.147	3.479.913	1.051.655	2.428.258
2003	1.859	207	1.652	16.453	5.662	10.791	3.887.771	1.137.119	2.750.652

Fonte: Inep/MEC.

Segundo dados do Censo 2000, do Sistema de Avaliação do Ensino Superior do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, registrou-se a existência, em 30 de Abril de 2000, de 10.585 cursos de graduação presenciais no país, oferecidos por 1.180 IES - Instituições de Ensino Superior - nos quais encontravam-se matriculados 2.694.245 alunos. Dessas IES, 176, são públicas sendo, 61 federais, 61 estaduais e 54 municipais e 1004, privadas que perfazem 85% do total.

Funcionavam em cidades do interior, 64% dos cursos de graduação e, 36%, nas capitais brasileiras. Foram oferecidos por universidades, 6.823 (65%) cursos com 1.806.989 estudantes (67% do alunado) matriculados. As faculdades, escolas ou institutos superiores responsabilizavam-se pela oferta de 21% dos cursos de graduação, freqüentados por 23% do alunado total de graduação. O restante das matrículas dividiam-se entre 50 Centros Universitários, 90 Faculdades Integradas e 19 Centros de Educação Tecnológica³¹

No momento de confecção desta pesquisa discutia-se amplamente a Reforma Universitária e a adoção do Programa ProUni – Programa Universidade para Todos - lançado pelo governo federal, por medida provisória, em 10 de Setembro de 2004.

O programa destina-se ao fornecimento de bolsas de estudo parciais ou integrais a estudantes que obedeçam a alguns critérios, tais como os seguintes: 1. econômico, estabelecendo, como teto, uma renda *per capita* inferior à três salários mínimos, no caso da bolsa parcial (50%) e de renda *per capita* inferior a um salário e meio no caso da bolsa

³¹ Consultar <http://portal.mec.gov.br>.

integral; 2. o tipo de escola – para os estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas ou em algum tipo de escola particular, com isenção de mensalidade através de bolsa; 3. para professores da rede pública de ensino e alunos de licenciatura ou pedagogia. A seleção para inscrição no ProUni está vinculada ao desempenho e perfil socioeconômico, previsto no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e a instituição superior privada com ou sem fins lucrativos, se inscreverá no programa e poderá abrir bolsa a cada nove estudantes inscritos regularmente e pagantes nas mesmas. A MP- Medida Provisória - determina a regulamentação para as instituições e prevê em seu artigos disposições sobre a inclusão de segmentos raciais na universidade. Torna-se importante reproduzir os artigos que tangenciam a implementação de cotas para negros e pardos nas universidades brasileiras. O texto diz:

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

I - proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso, turno e unidade, respeitados os parâmetros estabelecidos no art. 5º;

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

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

§ 2º No caso de não-preenchimento das vagas segundo os critérios do § 1º, as vagas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que se enquadrem em um dos critérios do art. 2º.

§ 3º As instituições de ensino superior que não gozam de autonomia ficam autorizadas a ampliar, a partir da assinatura do termo de adesão, o número de vagas em seus cursos, no limite da proporção de bolsas integrais oferecidas por curso e turno, na forma do regulamento.” - Medida Provisória - 10/09/2004

Numa primeira e superficial leitura, e, analisando o discurso do governo que alardeia medidas de ampliação do acesso ao ensino superior no país por intermédio do ProUni, pode-se pensar que enfim, o Estado sensibilizou-se e que o programa tenta corrigir distorções já amplamente discutidas e demonstradas, inclusive, neste trabalho.

No entanto, é importante ir além das leituras superficiais e, mesmo correndo o risco de realizar uma análise parcial, face à recente implementação do programa, tentar compreender a extensão desta medida e confrontá-la de forma reflexiva com a adoção recente da política de cotas nas universidades públicas contidas no anteprojeto entregue ao Presidente Lula em Julho de 2005.

Um primeiro ponto de questionamento diz respeito ao financiamento destas medidas específicas do ProUni, que estabelece uma parceria Estado - Iniciativa Privada traduzida em isenção de impostos e vantagens que, sem dúvida, interessam às instituições privadas de

ensino superior, em franca expansão desde a década de 90, como demonstrado na Tabela 7 e atualmente com maioria representativa no CNE – Conselho Nacional de Educação.

No caso do ProUni, as instituições parceiras estarão isentas do Imposto de Renda das Pessoas Jurídica, da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, da Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e da Contribuição para o Programa de Integração Social, o que caracteriza o sentido de reforma da medida. A adoção de programas que atendam a iniciativa privada faz parte da lógica de retirada do Estado de alguns serviços básicos e soberanos e não atende, com radicalidade, o enfrentamento dos efeitos da discriminação racial nas universidades e nem as tensões vividas no universo acadêmico em relação à expansão e fomentos. Trata-se, aparentemente, da diluição de fronteiras entre o público e o privado, numa nítida privatização da verba pública para o atendimento de interesses privatistas.

Há em curso, paralelamente, uma proposta de Reforma Universitária e que, em tese, reformularia uma maior alocação de recursos para as universidades públicas e deveria estar a serviço da abertura de vagas que compreendessem maior número de estudantes, criação de novas universidades e maior distribuição de fomentos para bolsas e programas de incentivo a extensão e à pesquisa nas universidades públicas.

Constata-se no texto da Reforma tornado público em 30 de maio de 2005 o esvaziamento de uma posição mais aguerrida frente ao combate às desigualdades raciais nas universidades públicas, ao longo das versões propostas. Na primeira versão do anteprojeto, a adoção de ações afirmativas encontrava-se expressa em seu conteúdo como uma política nacional que assumiria as ações de promoção de igualdade – tanto para acesso como para permanência – como medidas fundamentais, contempladas em seção à parte. Em carta aberta endereçada ao Ministro da Educação, datada de 30 de Junho de 2005 e assinada pela ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e diversos NEABs – Núcleos de Estudos Afro – Brasileiros – destacam-se a profunda timidez contida nas propostas do Segundo Anteprojeto, em relação às demandas do segmento negro; a contradição na utilização da expressão mérito, ausente na primeira versão do documento; a redução do conceito de ações afirmativas a políticas de acesso de cunho assistencialista e o deslocamento do local das ações afirmativas, entendidas como políticas públicas, delimitando sua implementação às Instituições de Ensino Superior. Além destes pontos ressalta-se a inclusão da política de cotas raciais e também para alunos do ensino público nas disposições transitórias e em alguns artigos do Plano Nacional da Educação, diluídas em dez anos tornando o processo muitíssimo

lento o que contrapõe-se à solução imediata para o problema da desigualdade no ensino superior³².

Tanto no ProUni, quanto no texto da Reforma Universitária, observa-se a defesa do mérito, tema de nossa análise em parágrafos anteriores. O texto de apresentação encontrado no site do ProUni ressalta “a base meritocrática na seleção do candidato, estabelecendo média extraída da prova de seleção e redação”, o que segundo o texto, “torna-se sinônimo de uma seleção transparente, confiável e eficaz”. Sem colocar em discussão a transparência associada ao processo de seleção do programa, é apropriada a indagação sobre o caráter de manutenção na estrutura educacional, expressa na lógica do mérito, que, pela sua estrutura e formulação, interferindo na seleção de vagas nos locais de excelência e tradição acadêmica, a medida de cotas nas universidades públicas, desconstrói.

Trata-se de uma medida que merece maior aprofundamento em sua reflexão, uma vez que se observa uma presença maciça de jovens que, reconhecendo a dificuldade no acesso às universidades públicas, em função da deficiência em sua formação e à desigualdade na oferta de oportunidades, além do escasso número de vagas, migram para o programa ProUni, inscrevendo-se no ENEM. Dados de Julho de 2005 revelam um índice elevado de inscrições no exame neste ano, contabilizando em torno de 3,5 milhões de estudantes inscritos – o que pode ser entendido como a difusão da crença de que, mesmo, que recebam bolsas de 25% e 50% de gratuidade, os estudantes beneficiados, já estariam realizando a possibilidade de mobilidade social associada à entrada na universidade.

Para os estudantes que subvertem a “*ordem das coisas*”, como nos elucida Bourdieu (1998), e ingressam na universidade pública, apesar de todas as adversidades, a situação ainda permanece hostil, se considerarmos, numa análise mais aprofundada, os dados estatísticos do IBGE e do IPEA, que demonstram a ínfima presença de pretos e pardos, em comparação ao grupo de brancos nos cursos de graduação.

De acordo com o Censo Demográfico de 2000, dos 5,8 milhões de indivíduos, a partir de 25 anos, no Ensino Superior, 82,8% são brancos, 12,2% são pardos, e 2,1% são pretos, o que constata, irrefutavelmente, o abismo colossal existente entre os brancos e negros no Ensino Superior, apresentado na Tabela 8, a seguir.

Na mesma tabela, pode-se verificar a maior presença de negros nas áreas de Educação e em Artes, Humanidades e Letras (18,7% e 18,4% respectivamente), seguidas

³² Consultar http://www.lpp-uerj.net/olped/exibir_noticias.asp?codnoticias=3031 – Carta aberta da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) ao Ministro da Educação - 30/6/2005 - Brasil - ABPN

pelas áreas de Serviços (15,9%), Ciências, Matemática e Computação (15,7), Saúde e Bem Estar Social (13,4%), Ciências Sociais, Administração e Direito (13,0%), Agricultura e Veterinária (12,7%) e em última posição a área de Engenharia, Produção e Construção (9,8%), embora as áreas profissionais de maior procura seja a de Ciências Sociais, Administração e Direito. Cabe salientar que o percentual da área de Saúde e Bem Estar Social, possivelmente, é afetado pela expressiva presença de negros em cursos de menor prestígio como, por exemplo, Enfermagem, e a quase ausência em cursos considerados de maior prestígio, como Medicina.

Tabela 8

Áreas gerais de formação	Pessoas de nível superior concluído por cor ou raça, segundo as áreas gerais de formação – Brasil – 2000.					
	Pessoas com curso de nível superior concluído					
	Total	Cor ou raça (%) (1)				
Branca		Preta	Amarela	Parda	Indígena	
Total (2)	5 890 631	82,8	2,1	2,3	12,2	0,1
Educação	659 886	79,7	2,7	1,0	16,0	0,1
Artes, Humanidades e Letras	659 999	79,6	3,0	1,5	15,4	0,2
Ciências Sociais, Administração e Direito	2 314 816	84,4	1,9	2,1	11,1	0,1
Ciências, Matemática e Computação	546 265	80,9	2,2	2,9	13,5	0,1
Engenharia, Produção e Construção	567 093	85,7	1,3	4,0	8,5	0,1
Agricultura e Veterinária	126 228	83,4	1,1	3,6	11,6	0,0
Saúde e Bem - estar social	889 409	83,2	2,0	2,8	11,4	0,1
Serviços	54 726	82,1	1,9	1,3	14,0	0,3

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

(1) Exclusive as pessoas sem declaração de cor. (2) Inclusive as áreas de formação mal especificadas.

A presença de estudantes que se definem como pardos e pretos nas universidades do país e, em especial, nas públicas e gratuitas, apresenta-se muito abaixo dos índices da população desses grupos, nos estados em que se localizam as instituições, indicando a não representatividade destes grupos em seu corpo discente, como demonstrado na Tabela 9.

Petruccelli (2004) realiza um importante alerta em relação à demanda de vagas e em relação ao tamanho da desproporção entre as vagas oferecidas pelas universidades. Afirma que:

“... é necessário alertar para o fato de que se continuar a proporcionalidade de representação racial no nível superior como tem sido até agora – 1 estudante negro em cada 5 estudantes que freqüentam alguma universidade, no total de menos de 1 milhão e meio de ingressos por ano nas universidades públicas e privadas, mais de 1 milhão de jovens negros com nível médio concluído, entre 18 e 24 anos, continuarão a serem excluídos do ensino superior no país”.(Petruccelli, 2004).

Tabela 9

Distribuição dos estudantes segundo a cor UFRJ, UFPR, UFMA, UnB, UFBA (%).					
Cor	UFRJ	UFPR	UFMA	UFBA	UnB
Branca	76,8	86,5	47,0	50,8	63,7
Parda	17,1	7,7	32,4	34,6	29,8
Preta	3,2	0,9	8,0	8,0	2,5
Amarela	1,6	4,1	3,0	3,0	2,9
Indígena	1,3	0,8	3,6	3,6	1,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
% população negra (preta e parda) por estado	44,3	23	78,7	79,1	52,4

Fonte: Pesquisa direta. Programa *A Cor da Bahia/UFBA*

No caso do Rio de Janeiro, como assinalado acima, o número de negros gira em torno de 20,3% o que significa dizer que menos do que a metade do total da população negra do estado encontra-se representada em seus quadros. Constata-se a maciça representatividade do segmento branco nas universidades. Corroborando com estes dados, a pesquisa do Projeto Juventude, realizada em 2002, aponta que apenas 6% dos jovens chegam à universidade na

região sudeste, sendo que destes, apenas 1% concluem a graduação ou encontram-se cursando a pós-graduação. O IPEA (2001) indica que menos de 2% de estudantes negros estão matriculados nas universidades públicas e privadas, e, dentre essas pessoas, apenas 15,7% concluem os cursos.

Esta quantificação da presença negra por universidade, por faixa socioeconômica e por área de escolha da atividade profissional, remete à reflexão e análise de hipóteses que expliquem os motivos e condições que podem ter levado os estudantes a escolherem suas carreiras.

Outros dados de extrema relevância que compõem este panorama de exclusão, são os referentes à presença da população negra no Ensino Superior expostos por Teixeira (2003) em sua tese de doutoramento realizada no Museu Nacional/ UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro - defendida em 1998, realizada em uma universidade pública do Rio de Janeiro, que dão conta que nos anos de 1992, 1994 e 1995, o curso com menor presença branca era o de Serviço Social, 55,2% seguidos pelos de Ciências Sociais, Matemática e Arquivologia. Em contrapartida, o curso de Medicina era o que apresentava maior presença do segmento branco, 88%, seguidos pelos cursos de Odontologia, Informática, Farmácia, Engenharia e Psicologia. Há que se ressaltar a assimetria entre os grupos raciais, onde se constata que, para os negros, ainda é vedada a participação em cursos de maior prestígio e remuneração, considerados pela sociedade como “nobres”, com oferta de vagas reduzidas, pontuação alta para garantia do acesso, realizados em horário integral e com necessidades de recursos materiais no que diz respeito à compra de livros e materiais e à permanência dentro da universidade.

É sabido que muitos estudantes negros desenvolvem uma auto-imagem negativa que além de muitas vezes comprometer seu rendimento escolar, podem se relacionar às suas escolhas profissionais. Embora, hoje, com mais oferta na escolaridade básica, mais informações e um pensamento social que veicula mais imagens de indivíduos negros em posições de destaque, a oportunidade de classificação e escolha por uma ocupação que viabilize ascensão e ainda se encontra comprometida por fatores que colocam-se além do desejo por uma participação política econômica, e social.

O efeito da violência a qual é submetido o negro e os efeitos desta, produto do racismo, encontra-se brilhantemente exposto no estudo realizado por Souza (1983) e no prefácio de Jurandir Freire Costa, intitulado “*Da cor ao corpo: a violência do racismo*”. O psicanalista diz:

“(...) Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro. (...) A violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Este, através da internalização compulsória e brutal de um Ideal de Ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. Entre o Ego e seu Ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor, às custas de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico”. (Costa, em prefácio à Souza, 1987)

Conclui-se, portanto, que esta auto-imagem negativa vai se construindo ao longo da vida do sujeito e faz com que o negro tenha o desejo e o impulso de rejeitar-se e às suas características, como forma de proteção contra a crueldade diária na vivência de eventos discriminatórios, mais ou menos frequentes, desenvolvendo a quase certeza transformada, muitas vezes em crença de que, a qualquer momento, pode vir a sofrer uma violência, uma preterição, uma injustiça, uma indelicadeza, fazendo com que suas escolhas, inclusive as profissionais, estejam impregnadas de inseguranças, ressentimentos, mal-estar, revolta, desconforto e angústias, sentindo-se, em alguns casos, impotente, pois não pode mudar o que é e o que aparenta.

Outra hipótese a ser considerada para a escolha dos cursos é que muitos alunos negros ao chegarem à universidade já participam do mercado de trabalho, mesmo que em funções diferenciadas das escolhas dos cursos que farão e que, em suas relações profissionais, já vivenciaram situações de discriminação, onde foram impedidos ou preteridos de cargos e tarefas em função de seu pertencimento racial. Estas apreensões que se fazem no universo do trabalho poderiam determinar escolhas profissionais em carreiras onde estes indivíduos enxerguem mais ou menos possibilidades de aceitação.

Por parte da sociedade, desenvolve-se ainda uma baixa expectativa em relação aos negros, no que diz respeito a algumas atividades. Tal crença parece estar ainda relacionada às teorias racialistas dos séculos XIX e XX, que postulavam a ausência no negro, de características como dedicação, empenho, seriedade, disciplina, argúcia, comando, entre outras, para o desempenho de algumas funções consideradas ascendentes e de prestígio. Daí talvez decorram os estranhamentos por parte do grupo branco ao verem negros escolhendo carreiras de mais destaque e da parte de alguns negros, por terem, durante anos, ao longo de suas vidas, a certeza na crença do projeto inalcançável, internalizando como certa a não concretização de seus projetos.

Uma outra possibilidade em relação às motivações para a escolha dos cursos de graduação é a não aproximação do estudante com alguém, ou de sua família, ou de seu círculo

social, que tenha constituído-se como referência de projeto de ascensão social, pois tal proximidade seria importante para este estudante, na construção de um projeto de vida e o surgimento da crença de que é possível optar por esta ou aquela carreira, independente de seu pertencimento racial e social.

Todas as hipóteses apresentadas acima procuram ver para além da constatação mais imediata, que relaciona a opção dos estudantes negros por carreiras que ofereçam menor competição expressa na relação candidato/vaga, e que possuam acesso mais facilitado e campos que dominem com relativa segurança em função do não preparo decorrente das inúmeras dificuldades em sua escolarização, de sua condição muitas vezes de estudante/trabalhador, freqüentando o turno noturno. Tais escolhas podem justificar-se também, em especial, nas áreas de humanas e sociais, em função do campo que, de certa forma, contribuiria para a compreensão de seu estar no mundo.

Conclui-se, portanto que o acesso à universidade e as escolhas profissionais também são determinadas pelos fatores de exclusão presentes, tanto nas relações sociais, em nosso país, racializadas em sua estrutura, como no processo de escolarização dos estudantes negros que, de forma sistemática, afasta de seus bancos, um contingente enorme de jovens. Ao longo de suas vidas, o caminho vai se estreitando de tal forma que, ao chegarem ao vestibular, tido como o gargalo de todo processo, suas alternativas se desmancham seja, pelo insucesso no próprio concurso, seja pela escolha de carreiras que, talvez, em igualdade de oportunidades de condições e preparo, não seriam feitas.

Trata-se, portanto, como questão fundamental que se coloca, como nos alerta Munanga (2003), “*de como aumentar o contingente negro no ensino universitário e superior de modo geral, após 114 anos de abolição*” (Munanga, 2003,), numa busca de ferramentas e instrumentos apropriados que acelerem o processo de mudança do injusto quadro verificado no Ensino Superior, em que se encontra a população negra.

Capítulo II - O Vestibular 2003 na UERJ e as alterações posteriormente realizadas na legislação que regulamenta o acesso à universidade por meio de cotas.

"A ficção consiste não em fazer ver o invisível, mas em fazer ver até que ponto é invisível, a invisibilidade do visível".

(Michel Foucault)

A entrada dos primeiros cotistas na UERJ, em 2003, constitui-se como uma inovação na forma de acesso à universidade, se comparada com o que até então apresentava-se como universal em relação à forma de entrada no Ensino Superior. Embora várias críticas tenham sido feitas ao longo dos anos, em relação ao sistema de seleção, caracterizado em nosso país pelo exame vestibular, até então, nenhuma medida de cunho focal havia sido implementada no campo da educação que contemplasse grupos raciais específicos da sociedade.

Trata-se, efetivamente, de dar visibilidade aos que antes, embora visíveis, foram colocados em posição de invisibilidade, como demonstrado na discussão sobre a presença negra no Ensino Superior, no capítulo anterior. Segundo Santos (2003), aparentemente, instalou-se na sociedade certa “*indiferença moral*” em relação ao destino social dos indivíduos negros, na medida em que, embora inúmeros estudos (Queiroz 2002, Teixeira 2003, Petrucelli 2004, Jaccoud, 2001) tenham comprovado a desigualdade numérica entre negros e brancos no Ensino Superior, não há mobilização por parte dos cidadãos no sentido de exigir o cumprimento integral da Constituição Federal.

A adoção de medidas de ações afirmativas representada, neste caso, pela modalidade de cotas para estudantes negros, para estudantes da escola pública, e pertencentes a outras minorias, proporcionou à sociedade a possibilidade do diálogo sobre a temática da inserção dos negros nos meios acadêmicos, submerso até então, em discussões universalistas. Gomes (2002) chama atenção para a pouca solidez no campo da discussão sobre ações afirmativas na esfera científica brasileira, uma vez que é recente a inclusão deste tema, em nível acadêmico.

De acordo com este autor, o povo brasileiro não possui tradição em discutir este tema, embora já tenha vivenciado a implementação de algumas políticas de ação afirmativa, como demonstra a seguir:

“Trata-se, com efeito, de tema quase desconhecido entre nós, tanto em sua concepção quanto nas suas múltiplas formas de implementação (...). Frise-se que, se

*a teoria das ações afirmativas é praticamente desconhecida no Brasil, a sua prática, no entanto não é de toda estranha à nossa vida administrativa (...)*³³ (Gomes, 2002)

A implementação de cotas para negros e pardos³⁴, na UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - foi determinada através da Lei Estadual 3.708, de 09 de novembro de 2001, incluindo também os negros e pardos beneficiados pela Lei 3.524 de 2000, que regulamenta o acesso de alunos da Escola Pública, para vigência no edital do Exame Vestibular de 2002, determinando o ingresso dos estudantes em 2003.

Cabe esclarecer que cota fixa se configura como outra técnica de implementação de ações afirmativas. Nesta modalidade, se reserva num processo de competição por bens sociais, um percentual das vagas para determinado grupo social. Este grupo passa, então, a competir somente com membros de mesma pertença. Trata-se de garantir antecipadamente um determinado número de vagas num processo seletivo, para membros pertencentes ao grupo contemplado por esse tipo de ação afirmativa.

Esta conceituação se faz necessária, frente às críticas que argumentam que, neste tipo de medida, instala-se uma competição desleal entre os grupos, uma injustiça contra o grupo branco.

Os grupos beneficiados, negros e estudantes da escola pública, competiram, portanto, entre si e não, como pensam alguns, com o outro grupo, os estudantes não contemplados pelas leis, participantes do vestibular estadual. Aparentemente, esta forma de conceber a medida, atribuindo-lhe o adjetivo injusto, encontra-se respaldada na rejeição à perda do privilégio, uma vez que durante décadas seguidas, o único grupo presente na universidade, era o grupo branco. A medida propôs, portanto, um novo pacto social entre os que sempre usufruíram deste direito, ou seja, as elites e os grupos que foram historicamente discriminados numa nítida redistribuição de bens, direitos e recursos públicos.

A formulação da Lei 3.708 e sua posterior aplicação foram marcadas pela ausência de discussões na sociedade em geral e na própria instituição.

No entanto, é possível afirmar que a lei e outras iniciativas afins são produtos acumulados da luta histórica do Movimento Negro neste país que, desde muito tempo, resiste, apontando não só a situação desigual, entre brancos e negros numa tentativa ampla de revelar

³³ GOMES (2002, p. 125) refere-se à chamada Lei do Boi, Lei 5.465/68 cujo artigo primeiro reservava preferencialmente, 50% de vagas nos estabelecimentos agrícolas de ensino médio e nas escolas superiores de agricultura e veterinária aos candidatos agricultores e filhos destes, proprietários ou não de terras, residentes ou não em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio.

³⁴ Nomenclatura utilizada no texto da lei.

o fosso que separa os grupos citados em vários aspectos da sociedade, como também, propor ações que diminuam e reparem tais distorções. Estas denúncias e propostas vêm sendo descortinadas desde tempos remotos nos inúmeros seminários e congressos datados, a partir da década de 40 do século passado.

Tais propostas construídas ao longo do tempo, tiveram sua importância ao “alinhar” as propostas posteriormente acordadas em Durban, 2001, podendo-se verificar seus desdobramentos no quadro de implementação de leis específicas de acesso, no caso da Uerj, projetos de acesso e de permanência desenvolvidos em universidades brasileiras por iniciativa das mesmas, bem como, mudanças curriculares – Lei 10.639, observadas na atualidade.

As regras que determinaram o vestibular 2002/2003 da UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense e da Academia da Polícia Militar D. João VI da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (APM D. João VI-PMERJ), realizado sob a coordenação do DESEA – Departamento de Seleção Acadêmica – estabeleceram, neste concurso, duas etapas denominadas Exame de Qualificação e Exame Discursivo, respectivamente. Estas etapas permanecem sendo usadas nos vestibulares seguintes – 2003/2004 e 2004/2005.

Segundo o edital do concurso, o Exame de Qualificação poderia ser realizado em duas ocasiões, podendo o candidato optar por fazer apenas um dos exames ou até mesmo, os dois exames. A lógica que embasa a possibilidade de realização de dois Exames de Qualificação é a garantia de melhoria da nota do candidato, uma vez que, caso optasse pela realização dos dois exames de qualificação em épocas diferentes, seria considerada apenas a melhor nota entre os dois. Neste primeiro exame, não se fazia necessária a declaração de carreira.

O Exame de Qualificação, segundo o edital do concurso, consistiria de questões relacionadas às três áreas determinadas pelas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias, tendo como objetivo, avaliar “competências, habilidades e conhecimentos básicos necessários ao acesso ao Ensino Superior e o exercício pleno da cidadania”.

O emprego da palavra *cidadania*³⁵ pressupõe em seu conceito, livre acesso a direitos humanos e civis sendo a educação, um deles. Neste sentido, localiza-se aí uma das primeiras contradições em relação à forma de acesso e à distribuição igualitária de oportunidades neste formato de seleção.

³⁵ Grifo meu.

Considerando que o exame em questão é classificatório instala-se um processo de seleção entre os que serão contemplados ou não, com a continuidade de sua formação.

O vestibular de 2002/2003 estruturou-se seguindo as determinações das leis 3.708/01, que estabelecia cota de 40% para negros e pardos, 3.524/00 que determinava cota de 50% para alunos da escola pública, além da lei 4.061/03 – esta específica para portadores de necessidades especiais.

Foram dois os processos de avaliação: o Vestibular Estadual e o SADE - Sistema de Avaliação de Desempenho Escolar – para alunos da escola pública. A lei 3.708/01, que determinava cotas para negros e pardos por meio de seu Artigo 1º, em parágrafo único contemplava na cota de 40%, também, os alunos beneficiados pela lei 3524, anterior a esta, a qual instituíra a criação do SADE.

“Art. 1º - Fica estabelecida a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF.

Parágrafo único - Nesta cota mínima ficam incluídos também os negros e pardos beneficiados pela Lei 3524/2000”. (Lei 3.708/2001)

A interpretação da lei, no momento de sua implementação, gerou inúmeras discussões uma vez que, a princípio, entendeu-se que eram leis que se justapunham, ou seja, 40% para negros e pardos mais 50% de alunos oriundos de escola pública e mais 5% de deficientes e pertencentes a outras minorias étnicas, perfazendo um total de 95% de cotas.

No entanto, numa análise mais atenta do referido artigo, pode-se apreender que as cotas reservadas para cada modalidade seriam sobrepostas. O procedimento utilizado para a aplicação da lei consistiu em, primeiramente, preencher – se o percentual de 50% pelos candidatos aprovados no vestibular do SADE (escola pública) para verificar-se, em seguida, se, dentre os alunos aprovados neste percentual, havia algum candidato que se auto - declarara negro ou pardo para que fosse, então, preenchida a segunda cota – 40% para negros e pardos. Havendo o preenchimento da cota racial, um percentual incidiria sobre o outro.

Entretanto, o que de fato ocorreu foi que, dentre os candidatos aprovados pelas cotas destinadas à escola pública, não havia, em boa parte dos cursos, entre eles o de Desenho Industrial, o percentual esperado de candidatos auto - declarados negros e pardos, o que fez com que se buscasse candidatos auto – declarados como tais, no vestibular estadual, portanto,

candidatos oriundos da escola particular, o que fez com que em alguns cursos o percentual de cotistas fosse acrescido substancialmente para a composição das vagas existentes.

O decreto posterior à lei 3.708/01, de número 30.766/02, que disciplina o sistema de cotas para negros e pardos no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Norte Fluminense estabelece no Artigo 1º, em parágrafo único, a não distinção entre pessoas negras e pardas, no Artigo 3º, inciso II, a aplicação do percentual em todos os cursos e turnos e reforça no mesmo artigo, inciso III, a dedução da cota de 40%, o percentual de candidatos selecionados na instituição declarados negros e pardos.

Chama atenção no texto das leis a ressalva quanto à auto - declaração e à não distinção entre negros e pardos, prevista na inclusão dos candidatos na modalidade de cotas, utilizando, aparentemente, uma classificação racial.

Posteriormente, ao definir o percentual de 5% de cotas para deficientes e outras minorias étnicas, a lei modifica o critério, desta vez pautado na etnia, embora não revele à qual grupo se dirige. A mudança de critério, percebido na nomenclatura nas duas leis, anuncia a complexidade existente na realidade social no estabelecimento de critérios para as identidades, tanto raciais quanto étnicas, o que gerou inúmeros debates quanto a quem seria classificado como pardo.

A não - distinção entre negros e pardos descrita no Artigo 1º, parágrafo único do decreto 30.766/02, evidencia o emprego corrente da tradicional classificação da população em brancos, negros, amarelos etc, designando uma representação social construída, uma instância simbólica, além de mostrar a variedade de classificações utilizadas no Brasil onde não há uma demarcação entre os brancos e não brancos, como nos EUA. Segundo Nogueira (1985), existiria assim, uma zona intermediária fluida e vaga que varia, ao sabor do observador ou das circunstâncias.

Como hipótese, este parágrafo delimita esta classificação e, de certa forma, poderia ser utilizado como aporte às críticas que sugerem a impossibilidade de utilização do critério racial para a determinação de cotas em função da miscigenação brasileira.

A auto - declaração proposta no Artigo 5º, parágrafos 1º e 2º do Decreto 30.766/02, sugere o reconhecimento facultativo do candidato numa instância de auto-definição que considera critérios de ascendência política assumida, sendo de inteira responsabilidade sua declaração racial, passível de punição legal. Vale lembrar que este critério, a auto - declaração, vem sendo utilizado por pesquisadores e técnicos do próprio IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – em suas pesquisas e também no último censo realizado,

não só para negros e pardos, como também para brancos e amarelos. Neste sentido, Munanga (2003) nos relembra que:

“O que conta no nosso cotidiano ou que faz parte de nossas representações coletivas do negro, do branco, do índio, do amarelo e do mestiço não se coloca no plano do genótipo, mas sim, do fenótipo, num país onde, segundo Oracy Nogueira, o preconceito é de marca e não de origem”.(Munanga, 2003).

Para fins de classificação no Exame de Qualificação, eram atribuídas cinco faixas classificatórias, sendo que as três primeiras faixas - A, B e C - acresciam ao resultado obtido pelo estudante certo número de pontos, variando de 30 a 10, respectivamente. O conceito D, apesar de não atribuir pontuação, não era eliminatório. Já o conceito E, implicava na eliminação do candidato no concurso.

Além destas medidas que regulavam a próxima etapa do concurso – o Exame Discursivo - na atribuição de conceitos, criou-se também através da lei 3.524/00, o SADE – Sistema de Acompanhamento do Desempenho do Ensino Médio - que propunha uma avaliação do desempenho dos alunos de escolas mantidas pelo poder público, através de exames escritos, distribuídos ao longo dos três anos do Ensino Médio.

No decreto 29.090/01 posterior à lei 3.524/00, estabelecia –se a criação do COSADE – Conselho do Sistema de Acompanhamento dos Estudantes do Ensino Médio – que teria como atribuições a definição da política de acompanhamento dos estudantes, a reunião de dados, capazes de estabelecer o perfil destes estudantes e a avaliação dos mesmos em quatro fases distintas.

Até 2003, à época do vestibular, os recursos pleiteados para a realização do SADE não haviam sido disponibilizados, o que fez com que a avaliação dos alunos da escola pública fosse realizada, apenas, na última fase do concurso.

Um outro conselho foi criado através do decreto 30.776/02, complementando a lei 3.708/01. O COPENESP – Conselho para a Promoção Educacional Superior das Populações Negras e Pardas possuía, como atribuições, a reunião de dados, com vistas ao acompanhamento do perfil e desempenho dos estudantes negros e pardos nos exames seletivos, a proposição de medidas para o estímulo da aplicação do sistema de cotas e o aprimoramento da legislação.

A implementação destas leis suscita a discussão quanto à liberação de fomentos à universidade para a realização das medidas, uma vez que não previu o respaldo financeiro para a realização das propostas. Ambos Conselhos possuem, no texto dos decretos, a ressalva

de “*sem aumento de despesa*”³⁶, o que causa estranheza e desconfiança em sua realização, na medida em que, com atribuições desta magnitude, o não recebimento de recursos, torna a execução das tarefas, bem como, o acompanhamento da realização dos exames e dos alunos beneficiados, a elaboração de um plano de apoio quanto à liberação de recursos para a permanência dos alunos após sua entrada na universidade, inviável.

Como descrito até então, o Vestibular de 2003 foi realizado em dois processos seletivos: o Vestibular Estadual – com cotas para negros e pardos – e o SADE - Sistema de Acompanhamento do Desempenho do Ensino Médio, específico para alunos da escola pública, atendendo igualmente a cotas para negros e pardos.

As três leis que regulamentavam o processo seletivo em 2003 foram aplicadas simultaneamente. Para efeito de entendimento e análise dos dados, a universidade em seus estudos classifica-os em quatro grupos distintos, como demonstrado na tabela 10.

Segundo o documento *Acesso à Universidade Por Meio de Ações Afirmativas: estudo da situação dos estudantes com matrícula em 2003 e 2004*, de junho de 2004, a universidade classificou como *cotistas* os estudantes do SADE, os estudantes negros e pardos ingressantes pelo SADE e os estudantes negros e pardos ingressantes pelo Vestibular Estadual, totalizando três grupos. Os estudantes do SADE, pertencentes a outras etnias, embora não haja definição em relação a quais seriam, assim como os estudantes que ingressaram sem nenhuma cota no vestibular, são considerados *não – cotistas*.

Tabela 10 – Classificação dos estudantes de acordo com a modalidade de ingresso - 2003

VESTIBULAR 2003			
Vestibular Estadual		Vestibular SADE	
Cotistas	Não Cotistas	Cotistas	Não Cotistas*

* Outras etnias.

³⁶ Grifo meu.

2.1 - Dados do Vestibular 2003:

A ocupação das vagas reservadas no vestibular de 2003 foi da ordem de 60% como podemos visualizar nas tabelas 11 e 12, abaixo:

Tabela 11 – Quantitativo de candidatos e de classificados - 2003

CANDIDATOS	Estadual			SADE – Rede Pública		
	Cotas p/ negros	Não cotistas	Total	Cotas p/ negros	Cota p/ outras etnias	Total
# Inscrições	8.240	16.326	24.566	8.865	9.979	18.844
# Classificados	898	1.904	2.802	913	1.026	1.939
% Classificados	10,90	11,66	11,41	10,30	10,28	10,29

Fonte: UERJ, 2004.

Tabela 12 : Ocupação das vagas em 2003.

Candidatos	Cotistas		Não Cotistas		Total
	#	%	#	%	#
Inscritos	27.084	62,39	16.326	37,61	43.410
Classificados	2.837	59,84	1.904	40,16	4.741

Fonte: UERJ, 2004.

Um dos argumentos amplamente divulgados pelo senso comum, na época e ainda hoje, é que estes estudantes, em torno de 60%, que tiveram o seu ingresso na universidade assegurado por algum tipo de modalidade de cotas, realizaram exames diferenciados o que constitui-se uma inverdade. O parecer da DESEA – Departamento de Seleção Acadêmica, citado no estudo consultado e fornecido pela própria universidade, afirma que as provas de qualificação, aplicadas tanto no Vestibular Estadual/2003 quanto no SADE/2003, obedeceram ao mesmo grau de dificuldade, sendo o exame final, o mesmo para os dois processos.

A entrada dos estudantes em 2003 foi permeada por críticas e questionamentos não só em relação à validade e à justiça da adoção de ação afirmativa na modalidade de cota, como

também no tocante ao rendimento destes alunos, à possibilidade de sua permanência e à queda da qualidade dos cursos de graduação.

No caso do curso de Desenho Industrial, observa-se que houve entrada de alunos com pontuação abaixo dos pontos mínimos conseguidos pelos não cotistas, no Vestibular Estadual. Já no Vestibular do SADE, a pontuação considerada foi a máxima, havendo diferença de uma média de 20 pontos entre os cotistas e não cotistas (negros), como demonstra a tabela a seguir.

Tabela 13 - Entrada dos estudantes no curso de Desenho Industrial:

Desenho Industrial	Vestibular Estadual				SADE - 2003			
	Pontos mínimos		Pontos máximos		Pontos mínimos		Pontos máximos	
	Não reserva	Negros	Não reserva	Negros	Não reserva	Negros	Não reserva	Negros
	79,75	44,50	84,55	78,00	56,25	54,75	79,25	54,75

A análise da pontuação feita pelos estudantes indica mais uma vez a necessidade de se rever o propósito do exame vestibular que, por ser classificatório e hierárquico, estabelece uma relação perversa, usando a prerrogativa do mérito.

No caso do Vestibular Estadual, a pontuação feita pelo aluno negro e, portanto, cotista, ficou muito próxima dos pontos mínimos dos estudantes da não reserva, indicando uma certa equiparação no que diz respeito aos conhecimentos e desempenhos médios no exame. Podemos refletir sobre a pontuação máxima dos estudantes da não reserva, que ficou em 84,55, e pensar que estes estudantes talvez façam parte de uma parcela da população que, por pertencer ao segmento branco e, com isso possuir um pertencimento social privilegiado, tenham tido oportunidade de frequentar colégios considerados de elite e também lançar mão de estratégias diferenciadas de preparação para o exame, como cursos pré-vestibulares, aulas extras, entre outros.

Por outro lado, no SADE, consideraram-se os pontos mais altos, tanto para cotistas como para não - cotistas e neste sentido, cabe-nos pensar no tipo de escola ofertada pelo poder público e o preparo vivenciado por estes estudantes durante o Ensino Médio.

Não se trata da defesa pela pontuação mínima. O talento, a excelência e a inteligência são características que devem ser consideradas e valorizadas nos estudantes. No entanto, considerar o mérito apenas daquele que “*cruzou a linha de chegada*” e não o mérito da

trajetória do estudante, é reduzir a questão do mérito a uma abordagem parcial dentre as diferentes angulações possíveis.

O estudo citado anteriormente relata um quadro dramático, ao analisar o desempenho dos cotistas oriundos da escola pública, que mostra, em muitos casos, em especial no CTC – Centro de Tecnologia e Ciências – ao qual pertence a ESDI, que as reprovações por nota montam 21,76% dos cotistas contra 15,42% dos não-cotistas. Em muitos históricos escolares consultados para a pesquisa, em todos os cursos do CTC, pode-se atestar a aprovação sem nota, seguida da sigla SP, ou seja, sem professor, no Ensino Médio.

Esta realidade comprova dificuldades que estão colocadas para além do rendimento do aluno e atestam sua impossibilidade de preparo dentro do formato de escola pública oferecida. Não considerar estes fatores, pertinentes à situação da rede pública de ensino, atribuindo responsabilidade meritocrática ao aluno é não levar em conta as desigualdades existentes entre os estudantes e de forma cenográfica, propalar uma democracia que de fato não existe.

A mudança na legislação estava anunciada desde sua promulgação, uma vez que apesar de sua implementação, foi rejeitada de pronto pela sociedade e pela própria universidade. Neste processo, vários foram os fóruns de debates e as reações contrárias como ações de inconstitucionalidade, totalizando em torno de 300 ações, segundo César (2005) e Machado (2005). Além destas ações, observou-se uma pressão maciça da imprensa que apresentava o tema - adoção de medidas de ações afirmativas - numa perspectiva restrita, concentrando nas cotas todo o seu repúdio, como se essa fosse a única forma possível da expressão destas medidas ou que fosse novidade a adoção de cotas para grupos específicos no cenário nacional.

Por ser uma iniciativa pioneira e, por provocar uma rediscussão na forma de acesso à universidade, a implementação das cotas causou um incômodo social generalizado, uma vez que o ensino superior e, mais especificamente o público, é considerado em nosso país como o “templo” da formação das elites, e, neste contexto, reordenar espaços e redistribuir privilégios torna-se motivo para embates e tensões.

A divulgação na imprensa de estudos em 2003³⁷, que anunciavam um rendimento positivo dos cotistas refutando a premissa de que com a entrada dos cotistas a universidade observaria queda de qualidade, assim como a divulgação dos problemas enfrentados no tocante a permanência (ausência de financiamentos para materiais), causou impacto na

³⁷ Estudo realizado pelo PAE – Programa de Apoio ao Estudante – 2003, que anunciava um índice inferior de evasão nos estudantes cotistas tanto do Vestibular Estadual como do SADE.

sociedade, o que gerou forte mobilização junto aos movimentos favoráveis às cotas, em especial, o Movimento Negro.

Posteriormente, em 2004, a divulgação de outro estudo que anunciava o desempenho inferior dos cotistas em diferentes cursos ao comparar a taxa de reprovação por nota entre os cotistas, teve o papel de recrudescer o debate em torno na qualidade e do aproveitamento dos alunos, desta vez, favorecendo a argumentação do grupo contrário às cotas.

A tensão criada após a divulgação de cada novo estudo revela a delicadeza do tema, uma vez que os embates tornaram-se mais acirrados demonstrando a disputa simbólica em torno da universidade pública.

Não é objetivo neste trabalho realizar uma análise do papel da imprensa escrita na discussão das cotas como formadora ou como elemento consolidador de posições contrárias ou favoráveis a elas.

No entanto, faz-se necessária a reflexão de dois aspectos, a saber: 1. a implementação das cotas tornou-se temática constante na imprensa escrita e trouxe ao debate social questões do segmento negro, antes relegado a matérias de dois tipos – carnavalescas ou ligadas à segurança pública; 2. o público preferencial da mídia escrita pertence às classes A e B³⁸, portanto, onde encontramos uma parcela diminuta de negros em nosso país, o que faz com que as notícias veiculadas pelos meios escritos tornem-se importante canal de divulgação de idéias dominantes, no caso, uma visão homogênea da inapropriação do uso de medidas de ação afirmativa, na modalidade de cotas, para estudantes nas universidades.

Borges (2003) nos elucidava o papel da imprensa no tocante à política de cotas, classificando-o em três aspectos dos modos de dizer: o *dizer declarativo*, que diz respeito à exposição, a partir de um discurso referencial, da situação do negro na sociedade lançando mão de pesquisas estatísticas para noticiá-la; o *dizer indicador*, que acena ou indica os problemas da política de cotas, a partir de testemunhos de terceiros numa postura que sugere a predição, a comparação, a explicação e, por último, o *dizer opinativo*, que como o próprio nome sugere, divulga as opiniões internas do próprio jornal. Em relação ao papel da imprensa diz:

“(...) é possível notar que com o discurso da imprensa, além do registro factual que é construído com base em certas particularidades que contornam o jornalismo como atividade específica, modela e remodela os acontecimentos cotidianos a partir de sua fala sobre eles; é o discurso de um lugar social, ele veicula as vozes do imaginário, ocupa um papel estratégico no processo de seleção dos acontecimentos, produz e absorve sentidos”. (Borges, 2003)

³⁸ Consultar d’ADESKY, Jacques. *Pluralismo Étnico e Multiculturalismo. Racismos e Anti-racismos no Brasil*, Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

Em artigo publicado no Correio Brasiliense intitulado “O melhor das cotas”³⁹ Sueli Carneiro observa o profundo abismo que separa o reconhecimento da desigualdade virtual e a implementação no plano real de medidas corretivas. Desta forma, negam a viabilidade dessas políticas deixando escapar para um leitor mais atento, as ideologias contidas na monofonia da imprensa – a manutenção dos privilégios, o racismo, a invisibilidade, a hegemonia de grupos raciais – além da crença de que existe uma exclusão *à brasileira*, caracterizada pelo social, pela pobreza estrutural, atingindo, portanto, negros e brancos.

“O que surpreende no argumento reiteradamente utilizados por formadores de opinião no Brasil é a constatação entre o reconhecimento da desigualdade racial num plano virtual e a sua recusa no plano real como demandadora de políticas de equidade racial. Se sabemos que existem brutais desigualdades entre negros e brancos no Brasil a partir de estudos e pesquisas – e nesses os negros são identificáveis -, que mágica ocorre na transposição dessa realidade estatística para o real que faz com que nele o negro desapareça ou se torne um ser indeterminando? (...) A imprensa oferece sua contribuição cumprindo a função de construir um consenso negativo em relação ao tema seja se posicionando editorialmente, seja ofertando preferencialmente os seus espaços às vozes contrárias e mantendo na invisibilidade, ou com espaços menores, seus defensores.”(Carneiro, 2003 – Correio Brasiliense – 28/02/03)

Considerando o papel desempenhado pela imprensa na divulgação destas idéias, os debates incessantes sobre a forma de aplicação, os estudos divulgados e a não disponibilização de recursos por parte do poder público, em setembro de 2003, através da lei estadual 4.151, sancionada pela governadora, Rosinha Garotinho, implementa-se nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais, em vigência no vestibular 2004. Nesta lei, observa-se, além da redução do percentual destinado a cada grupo - 20% para estudantes negros, 20% para estudantes da escola pública e 5% para estudantes com deficiências e pertencentes a minorias étnicas⁴⁰ - a inclusão da classificação *carente*, recomendando o uso de critério estipulado pela universidade e a utilização dos indicadores socioeconômicos utilizados por órgãos públicos e oficiais.

No ato da inscrição, segundo o Artigo 1º, parágrafo 4º da lei 4151/03, o candidato deveria escolher por qual reserva de vagas estabelecidas nos incisos I, II e III do referido artigo iria concorrer. Observa-se aí uma mudança na nomenclatura da medida onde anteriormente se utilizavam cotas. No texto da lei de 2003, percebe-se alternância na utilização desta nomenclatura.

³⁹ CARNEIRO, Sueli, 2003. “O melhor das cotas”. *Correio Brasiliense*, Coluna Opinião, 28 fev.

⁴⁰ Texto da lei.

Na lei de 2004, o Artigo 1º, parágrafo segundo, atribuía às universidades e a índices socioeconômicos o cálculo para inclusão do critério econômico. A UERJ estabeleceu no edital do vestibular desse ano uma renda familiar máxima de R\$ 300,00 *per capita*. O cálculo do qual resultou este índice parece estar baseado no documento *Acesso à Universidade por Meio de Ações Afirmativas: estudo da situação dos estudantes com matrícula em 2003 e 2004*, de junho de 2004, que analisava, entre outros aspectos, a renda declarada pelos estudantes em 2003.

Este estudo revela que os estudantes que declararam neste vestibular oficialmente a renda foram os alunos ingressantes pelo SADE. Destes, 33,75% declararam estar abaixo dos cinco salários mínimos. Segundo o estudo feito que demonstra que 2/3 dos estudantes do SADE estariam em uma faixa de renda de cinco salários mínimos, R\$ 1.305,00, considerando que os estudantes da escola pública possuem renda inferior aos estudantes participantes do Vestibular Estadual e, tendo em vista que, as famílias têm em torno de 4 a 5 pessoas, chegou-se a um cálculo médio de R\$ 260,00 a R\$ 360,00, fixado posteriormente em R\$ 300,00.

Estas regras se mantiveram nos vestibulares de 2004 e 2005, entretanto, modificações ainda têm sido propostas na UERJ: mudança quanto ao índice que caracteriza a carência econômica, aumentando de R\$ 300,00 a renda máxima *per capita* para R\$ 520,00 e mais recentemente, o aumento da nota de corte do vestibular para 20 pontos.

Em relação ao financiamento de programas de apoio aos estudantes, tanto no acesso, quanto na permanência, alvo de crítica permanente nas leis anteriores, o artigo 4º da lei 4151/03, estende as disposições deste artigo aos beneficiados pelas leis 3.708/01 e 3.524/00 e autoriza o Poder Executivo a abrir créditos suplementares para cobrir as despesas necessárias à manutenção do programa, inclusive com recursos do Fundo Estadual de Combate à Pobreza. A gestão destes recursos e a aplicação das disposições do artigo revelam-se como possíveis alvos de novas e futuras pesquisas acadêmicas.

Constata-se que as cotas são hoje uma realidade nacional. Embora não faça parte de uma Política Nacional para o Ensino Superior, em torno de 18 universidades já adotaram medidas como essa. Algumas por imposição legislativa como a UERJ, outras por um processo de acumulação de discussões, numa verdadeira correlação de forças e respeitando suas especificidades, ao criar regras próprias, se organizam para a ampliação destas ações, ampliando o acesso e discutindo as estratégias de permanência.

Considerando as discussões em torno das experiências já implementadas e das propostas em tramitação, o que se observa é que para a sociedade, adotar posição favorável ou contrária neste momento, é negar a existência da população universitária beneficiada pelas

cotas, desconsiderando suas expectativas e necessidades, remetendo novamente a um futuro longínquo, a solução dos dados apontados pelas estatísticas que comprovam a exclusão do negro no Ensino Superior.

Capítulo III - O campo do Desenho Industrial

3.1 - Histórico e concepções:

O desenho industrial quando definido pela sociedade, suscita equívocos em sua descrição. Muitos o descrevem, aproximando-o da atividade artística. Outros o aproximam dos processos de automação e funcionalidade alinhados à atividade industrial. O que se observa, no entanto, é que as duas definições não esclarecem, na totalidade, a que tipo de atividade dedica-se o indivíduo que faz esta opção profissional, nem o domínio de conhecimentos que os profissionais desta área devem possuir para exercê-la a fim de encontrar êxito em suas carreiras.

Para o desenvolvimento deste trabalho, que tem como questão de análise a entrada de estudantes através das cotas raciais, no curso de Desenho Industrial, em função de ter sido este o curso que apresentou maior mudança numérica em seus quadros, tornou-se indispensável compreender a estrutura da área, numa tentativa de entendimento do meio – os sujeitos, as relações e lutas quando da criação da área, sua trajetória histórica e, em consequência, as posições que esta carreira ocupa no desenho social, a maneira como é percebida e apropriada pelos atores deste campo e a estruturação da atividade no Brasil.

Para efetuar esta análise, recorro ao conceito de *campo* proposto por Bourdieu⁴¹, uma vez que o Desenho Industrial é considerado como ambiente relativamente autônomo em função de sua especificidade, que provém da especialização das atividades profissionais ligadas à indústria, produto da complexificação da divisão social do trabalho.

Cabe-nos perceber, portanto, o que está em jogo neste campo: como se dá o reconhecimento, o que se considera qualitativo nas produções, quem são os indivíduos e as instituições que constituem-se como referência no processo de legitimação e classificação de seus produtos e as habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento de suas carreiras.

O design é um ramo de atividade bastante amplo, englobando uma série de especializações, entre as quais podem ser citadas o design de produtos, a programação visual, o design de moda e jóias, o design de interiores e, com a modernização das tecnologias, o uso de computadores e a robótica, mais recentemente, o design gráfico.

⁴¹ Bourdieu utiliza o conceito de campo para referir-se a espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. No caso deste trabalho, consideramos bem a carreira de design e suas apropriações.

Estas especializações, tanto podem apresentar-se de forma combinada, no planejamento da identidade corporativa de uma empresa, no desenvolvimento dos produtos, das embalagens, da marca, da papelaria, dos uniformes, além da sinalização e do *layout* dos seus ambientes físicos, criando uma linguagem comum entre todos estes elementos, como podem atuar de forma isolada ou em áreas não subordinadas.

Independentemente da escala de produção para o qual é requisitado - métodos industriais, semi-industriais ou artesanais de manufatura - o design se envolve desde a concepção e da adequação do produto às necessidades dos consumidores e clientes até o planejamento dos artefatos.

A história do surgimento desta atividade remonta o modelo de produção artesanal, anterior ao século XVIII, quando encontravam-se reunidas, na mesma pessoa, as ações de projetar e confeccionar o produto, representada pela figura do artesão como responsável pela criação da forma do mesmo e, também, como possuidor dos conhecimentos técnicos para materializá-la.

A Revolução Industrial, ocorrida, aproximadamente, a partir da metade do século XVIII, separou as ações de criação e de confecção do produto, em momentos, na transformação da relação tempo-máquina, caracterizada pela produção/objetivo numa, clara orientação finalista dos processos⁴² e, em sujeitos diferentes, no que diz respeito às especializações das tarefas; o que deflagrou a busca pelo atendimento a valores e gostos de determinados segmentos sociais e com isso, a confecção de produtos específicos para estes grupos.

A dicotomia entre a criação e a confecção dos produtos tornou-se uma necessidade do mercado, assim como a demanda por novas e exclusivas mercadorias, passando o consumo destes produtos a ser considerado fator de ascendência social, em função do enriquecimento da burguesia da época.

A separação entre projeto - voltado para a produção industrial - e manufatura acentua-se, a partir do crescimento do comércio no final da Idade Média, quando se inicia a transição para um modelo de organização industrial capitalista, mesmo que ainda baseado em métodos artesanais de produção.

Registra-se na Europa, nesse período, o aparecimento de grandes oficinas que, embora mantivessem os métodos artesanais de manufatura, diversificavam sua produção através, de trabalho especializado. Estas oficinas voltavam-se para o atendimento de diferentes demandas,

⁴² Sobre a relação tempo e espaços sociais consultar MELLUCCI, Alberto. *Juventude, tempo e movimentos sociais*. In: *Juventude e contemporaneidade*. São Paulo: Cortez/Anped, Revista Brasileira de Educação, números 5 e 6 – especial -, 1997,

desencadeadas pela aristocracia e pelo clero, que elegia esteticamente seus produtos para consumo e valorização, e numa verdadeira assimilação de valores e símbolos, tais produtos passavam a ser também desejados e consumidos pela burguesia e em uma última instância, eram igualmente desejados e consumidos, em outra escala, pelas classes populares.

A expansão do comércio e o aumento do público consumidor geraram competitividade entre as oficinas, forçando-as a diferenciar-se esteticamente e funcionalmente, o que as levou a modificar seus produtos, no intuito de atrair o interesse dos prováveis usuários de suas produções.

Dentro desse contexto, o design torna-se “a novidade” capaz, de impulsionar vendas, adquirindo importância para o mundo capitalista por sua possibilidade em atender e comunicar a estética e os valores sociais dominantes à nova sociedade que se estruturava.

No Brasil, os primeiros sinais destas mudanças comprovam-se através da criação por D. João VI, do “Colégio de Fábricas” em 1809, após a suspensão do decreto que proibia as indústrias manufatureiras no Brasil, num ato declarado de incentivo à manufatura e posteriormente à produção industrial, no país. Mais tarde, em 1816, foi criada a Escola de Belas Artes, dedicada ao ensino das ciências e do desenho relacionado às indústrias e, logo depois, em 1861, foi organizado o Instituto Comercial do Rio de Janeiro. Observa-se, portanto, que a transição do modo de produção ocorreu dentro das suas especificidades em vários países, gerando adequação particulares às novas exigências da economia.

A demanda crescente de mercadorias impulsionou a busca por novos métodos de manufatura e, a partir da organização científica do trabalho, consolidou-se a mentalidade industrial, que prevê a criação e a acumulação de bens, tendo como princípio, a redução dos custos produtivos.

Tais mudanças levaram a inovações na produção industrial, focadas na mecanização, na economia das matérias primas empregadas e também na redução do tempo para a realização do serviço. Todas estas inovações provocaram inúmeras contribuições no processo de design, o que gerou maior adaptação da função às etapas produtivas. Dá-se então, neste momento, uma associação, de certo modo conflituosa, entre a concepção e a produção da forma dos produtos, pois os artistas contratados anteriormente pelas oficinas para a criação dos artefatos realizavam seus projetos, em princípio, sem levar em conta os processos produtivos. Esta dissociação entre concepção e produção, datada do início mais longínquo da atividade profissional de design pode esclarecer, pelo menos em parte, posições que permeiam o campo até os dias atuais.

A associação da estética artesanal que distinguia os produtos pela sua exclusividade com o valor econômico agregado aos artefatos, presentes nesse período de transição para a

manufatura industrializada, levou a uma identificação da classe burguesa com produtos excessivamente ornamentados e rebuscados e a conseqüente adoção de tais objetos, como valores e símbolos de sua ascensão social.

A busca por um campo que aliasse as formas estéticas com os fundamentos lógicos adequados e correspondentes ao mundo moderno e tecnológico levou, então, por volta da década de 20 do século passado, a adoção de uma “estética da máquina” voltada para os instrumentos e produtos da indústria, com ênfase nas formas geométricas abstratas vinculadas a uma “filosofia funcionalista”⁴³, numa tentativa de distanciamento da estética puramente artesanal. Era preciso neste momento incentivar as indústrias, criar mercado consumidor, determinando, assim, tendências de mercado.

Percebe-se, a partir deste período, a busca por produtos sem vínculos formais com o passado, que traduzissem o espírito da Era Moderna e que, acima de tudo, levassem em conta os materiais e processos produtivos empregados na época na fabricação dos produtos. A partir desta filosofia, o design afirma-se como uma atividade empreendedora, no sentido projetual, que concilia a forma aos métodos de produção. O campo passa a preocupar-se com a viabilidade técnica dos produtos, do ponto de vista da racionalização do trabalho, pois torna-se prioritária a otimização de materiais e processos produtivos.

Nesta busca por uma linguagem própria, uma das instituições de referência para o campo do design é a Bauhaus, escola de design fundada em 1919, por Walter Gropius, na Alemanha, que tem sua importância reconhecida na contribuição da definição do papel do designer, pois propunha a integração entre a arte e a técnica – necessária à indústria.

Nos primeiros momentos de sua criação, assume uma orientação voltada para a expressão individual do artista ainda vinculada à estética, em detrimento da produção. No entanto, é a partir de 1923, já sob a influência do funcionalismo e do movimento artístico *De Stijl*, que enaltecia a máquina e o controle racional do processo criativo, apropriando-se da estrutura das formas e baseando-se nas formas elementares e nas cores primárias, que a escola estreita seus laços com a indústria, com a produção em massa e com o emprego das máquinas, adotando uma linguagem estética voltada para a produção de modelos de produtos pela indústria.

Com o seu fechamento em 1933, em função da perseguição nazista, ocorrida durante a 2ª Guerra Mundial, vários de seus quadros emigram para outros países, como, por exemplo,

⁴³ A concepção funcionalista considera que a beleza da forma de um produto estaria forçosamente vinculada e dependente de sua utilidade e eficiência, ou seja, deveria ter relação direta com a função que o mesmo desempenharia na vida cotidiana dos consumidores.

para os Estados Unidos, onde influenciam significativamente seus profissionais. A partir de suas próprias leituras e necessidades de reafirmação do modelo capitalista, tais quadros moldaram estas idéias vindas da Alemanha, adequando-as a seus interesses econômicos, como o aumento das margens de lucro das empresas, além de seus interesses sociais⁴⁴ - semiquificação dos sindicatos livres, setorizando os trabalhadores por empresas isoladas, satisfação das carências provocadas pela oferta de bens de consumo com a promessa de mobilidade social.

Instala-se, posteriormente, no mercado norte-americano, por volta da década de trinta, dois pólos formados, de um lado pelo *styling*, amplamente sustentado pelo capitalismo monopolista americano que, pressupõe o aumento da quantidade em detrimento da qualidade. De outro lado o estilo Bauhaus, que manteve-se pulsante devido aos professores emigrantes da Alemanha e, também, pela associação a novos arquitetos, críticos e historiadores norte-americanos, no que foi denominado *good-design*.

Em função desta oposição, surge nos EUA a idéia de que certos objetos produzidos pela indústria podem ser valorizados por sua particular qualidade formal. Tal concepção é também observada na Europa, por volta dos anos 40, por influência da então inaugurada *Hochschule für Gestaltung* (HfG), na cidade de Ulm, na Alemanha, que se propunha a dar continuidade à tradição da Bauhaus. A *Escola de Ulm*, fundada pelo arquiteto suíço, Max Bill, um ex- aluno da Bauhaus, era tida por muitos como sua “sucessora institucional”, uma vez que incentivava seus alunos a explorar o desenho de tal modo que as formas dos objetos fossem determinadas e estivessem igualmente adequadas aos métodos vinculados à sua produção e uso.

Posteriormente, a Escola de Ulm formalizou a filosofia funcionalista, abolindo tudo o que fosse desnecessário ao funcionamento do produto. O conceito pautado em linhas simples, durabilidade, equilíbrio e unificação eram as exigências fundamentais do período. Registra-se então, a consolidação e crescimento do design como atividade profissional autônoma por volta de 1945, em função da versatilidade dos designers em acompanhar as mudanças que ocorreram no mercado, na tecnologia e na manufatura do mundo pós-guerra.

No início da década de 50, observa-se um aumento da produção de alimentos em massa, crescimento da renda *per capita*, inclusive na América Latina, embora com números menores, aumento do mundo industrial, tanto em regiões capitalistas, como em regiões socialistas.

⁴⁴ Como exemplo dessas novas leituras pode-se citar o *styling*, estilo que ao surgir nos EUA após a quebra da bolsa de 1929, tinha como objetivo incrementar as vendas dos produtos fazendo o modelo superficialmente atrativo, em detrimento de sua qualidade e conveniência, numa proposta de obsolescência planejada do produto. O *styling* é associado à expansão da profissionalização do design nos EUA e responsabilizado pela consolidação da figura do designer como consultor de empresas, firmando parcerias importantes com a indústria norte-americana.

Em função de uma nova conjuntura, registra-se um aumento quatro vezes maior da produção mundial de manufaturas do início da década de 50 até o início da década de 70⁴⁵.

Cabe ressaltar que a trajetória do design não se apresenta de forma uniforme nos diferentes países em que progrediu, uma vez que as características sócio-econômicas e culturais de desenvolvimento de cada lugar imprimiram uma personalidade distinta aos profissionais ligados a esta área, aproximando-os ou afastando-os de influências e tendências.

Já nos anos 60, observam-se manifestações que se contrapunham à Escola de Ulm como, por exemplo, a *Pop Art* no design de produtos e o *Design Italiano*. Na década de 70, registra-se o surgimento do movimento pós-moderno, que rejeitava os objetivos utópicos dos modernistas e sua procura por uma estética universal, criando uma linguagem visual feita por meio de signos, metáforas visuais, referências ao passado e ao trabalho de outros designers que tinham como princípio conceitual a rejeição ao funcionalismo e a herança do modernismo. Como característica desta fase, percebe-se o regresso ao formalismo e ao historicismo que voltam a ter importância no discurso do design, incentivando a concepção de produtos mais decorativos e divertidos. A ênfase no visual e no significado do objeto são mais importantes do que sua função prática.

Nos anos 80, o design passa a questionar o consumismo acentuado, observado nas sociedades capitalistas e volta sua atenção para o ser humano e para o meio ambiente, acompanhando um movimento, observável em todas as áreas do conhecimento. Como exemplo, citamos o *design verde*, que enfatiza o uso de materiais recicláveis, a durabilidade dos produtos e a economia de energia. Outra tendência observada é a antecipação nos projetos para o momento da concepção e o registro com a preocupação do destino dos objetos após o término de sua vida útil.

Os avanços tecnológicos deste final de século, que englobam os processos produtivos, a redução dimensional dos componentes e o surgimento de novos materiais, vêm interferindo no campo e contribuindo progressivamente para ampliação na concepção formal dos produtos industrializados.

Outro fator contemporâneo para intensificação do debate sobre os aspectos comportamentais, psicológicos e cognitivos que envolvem o ser humano e o mundo artificial é o aparecimento dos produtos eletrônicos interativos e o da realidade virtual, pois cabe aos

⁴⁵ Data deste período a ampliação de novos tipos de produção, do surgimento da *junk food* e com o poder de compra ampliado, abriram-se infinitas possibilidades de consumo nos países da Europa e nos Estados Unidos. Consultar HOBBSAWN, Eric. *A Era dos Extremos: O breve século XX – 1914 –1991*, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

designers o desafio de encontrar formas de aliar a tecnologia à dimensão cultural, atuando, de certa forma, como intérpretes entre a produção dos artefatos e seus usuários.

Numa tentativa de compreensão da evolução do design que se apresenta como campo que articula arte e tecnologia, estética e funcionalidade, expressão individual e produção industrial de massa, ressalta-se a dualidade que permeia a área e que diz respeito ao projeto de um produto. De um lado, há os que consideram o design como uma atividade predominantemente ligada à arte e há, por outro lado, os que defendem o design como uma atividade voltada às questões tecnológicas⁴⁶.

Observa-se nas discussões desenvolvidas por autores da área, que o design de produtos tem uma ligação em sua origem, e também em seu campo, com a dimensão artística, pois trabalha com formas, cores, materiais, imagens e mensagens, aliado a um lado inventivo e inovador, como condição de sua realização, subordinando-se, também, a um valor econômico, ao mesmo tempo em que busca construir instrumentos, satisfazer necessidades e criar comodidades de vida. Visto de uma forma mais sintética, trata-se do processo criativo, normalmente associado exclusivamente à prática artística, revela-se presente em simultaneidade ao fazer tecnológico.

Considerando a dimensão da arte como um domínio do indivíduo, cujo sentido é ampliar aspectos da personalidade, para que sentimentos, emoções, atitudes e valores, de forma individualizada, se expressem através de uma pessoa ou de uma cultura, sendo transmitidos com toda a sua intensidade e significado a outras pessoas ou a outras culturas conclui-se que a arte como campo é a própria manifestação de uma percepção pessoal que não se encontra, necessariamente, atrelada ao compromisso de agradar ou ser compreendida por outras pessoas. Neste sentido, a atividade do design diferencia-se da arte, uma vez que a identificação do usuário com o produto e o desejo de consumi-lo é a condição básica para o sucesso de qualquer projeto e agrega em sua condição o compartilhamento de valores entre quem concebe e quem os utiliza.

O campo do design pressupõe, hipoteticamente, a concordância de opiniões, valores, estética do profissional com o público alvo, pois, se em algum momento deixar de corresponder às expectativas de seus consumidores, acabará por perdê-los.

⁴⁶ Diversos autores reconhecem esta polarização embora não a defendam e a classifiquem como tipos diferenciados. Um primeiro grupo estaria ligado aos aspectos visuais do produto, ao estilo, preocupado com valores sociais, com expressões lingüísticas e considerações estéticas, apresentando menor domínio na área técnica enquanto que um segundo grupo estaria mais próximo da parte estrutural e ao funcionamento do mesmo, voltado para a melhoria técnica e econômica do produto, dominando os aspectos da produção e da tecnologia.

Em sua atuação profissional, o designer exerce papel importante no processo evolutivo e de negociação constantes, junto aos outros profissionais ligados aos processos de produção, ao mercado e aos usuários. Desta forma, o campo apresenta-se como uma atividade menos dependente de inspirações individuais, diminuindo, assim, o *status* da expressão pessoal e a sua dimensão estritamente artística, o que não exclui a importância de cada indivíduo no desenvolvimento de um projeto.

Esta dimensão tecnológica⁴⁷ é revelada na viabilização da fabricação do produto projetado. Reúne, portanto, duas atividades vinculadas: o trabalho na criação do produto e o planejamento de sua materialização mantendo coerência com o que foi especificado, procurando estar em consonância com a realidade produtiva e viável. Aliada a esta dimensão tecnológica, é necessário considerar a dimensão sócio-cultural, como parâmetro de referência na atividade de projetar, no sentido de garantir que dela resultem produtos de valor significativo, tanto para fabricantes, quanto para seus usuários.

Pode-se considerar que a atividade do design extrapola a expressão cultural e a lógica imposta pelo mercado produtivo, uma vez que, tanto um aspecto como outro, desencadeiam mutações nos sentidos, formas, concepções e padrão estético, sendo então, mola propulsora para diversas modificações, tanto no plano industrial como cultural, revelando, enfim, uma interdependência e influência mútuas.

3.2 - O ensino do design no Brasil: movimentos, tendências e posições sociais.

“Nós fazemos guerra ao que é disforme. E isto só pode ser combatido por aquilo que é bom. Bom significa belo e útil ao mesmo tempo” (Max Bill no discurso de inauguração da Escola de Ulm.).

As primeiras iniciativas de formalização do ensino de design no Brasil são datadas da década de 50, aninhadas pela política de modernização do Estado, foco central do governo Juscelino Kubitschek que, ao adotar como plataforma uma política desenvolvimentista, deu ênfase ao desenvolvimento da indústria nacional e à formação de pessoal especializado⁴⁸, sendo esse período melhor caracterizado pelo slogan *“Cinqüenta anos em cinco”*.

⁴⁷ Dimensão tecnológica entendida neste trabalho como o conhecimento organizado e sistematicamente aplicado à produção de bens e serviços e aos seus processos.

⁴⁸ Consultar NIEMEYER, Lucy. *Design no Brasil: Origens e Instalação*. Rio de Janeiro: Ed. 2AB, 1997.

Em 1955, o projeto governamental para o desenvolvimento da indústria tinha como alguns de seus fundamentos o ingresso de capital estrangeiro e a importação de tecnologias. Para o aumento de produtividade e da qualidade, o Estado incentivaria o aperfeiçoamento tecnológico, utilizando como instrumentos para o alcance deste fim, o sistema educacional e os centros de pesquisa, o que resultaria na formação de quadros para atender às necessidades do mercado.

Tal política apontava suas propostas, também para a atualização do campo das artes, que julgava atrasado, em consonância com o incremento da economia nacional. Exemplificando a concepção, que atrelava produção técnico-industrial à intensa atividade artística pode-se recorrer ao discurso do presidente JK, quando da inauguração do MAM – Museu de Arte Moderna - em 1958, do qual era conselheiro. Nele, celebra a criação da instituição, identificando-a como fato inserido em seu programa de metas, caracterizando- a *“como etapa necessária e insubstituível”* e conferindo legitimidade aos propósitos do MAM, desde que estes estivessem ajustados à sua política econômica, centrada na promoção da industrialização e apoiada no tripé Estado, empresa privada nacional e capital estrangeiro.

Neste período, a área do design industrial era formada por publicitários, arquitetos, artistas e autodidatas, considerados designers em decorrência de suas ações no campo do design moderno, em função da evolução dos contextos social, cultural, econômico e fabril. Estes primeiros profissionais envolvidos no movimento concretista, de certa forma, são considerados como o alicerce para as condições que determinaram a institucionalização classista e de ensino no início dos anos 60⁴⁹.

Esta efervescência que tomava os campos, cultural, artístico, econômico e político na época fez com que a diretoria do MAM – Museu de Arte Moderna - pensasse até mesmo em estruturar uma escola de formação na área de design, antes mesmo de sua inauguração, pois envolta nos pensamentos de Max Bill, quando de sua vinda ao Brasil, fundador da Escola de Ulm, cujo modelo exportado para todas as partes do mundo, vislumbrava a estruturação de uma escola com orientação pedagógica, esboçada por Tomás Maldonado, que previa quatro anos de atividade curricular, com a inclusão de disciplinas teóricas – Teoria da Comunicação Visual, Antropologia, História, Matemática, Sociologia, Teoria da Percepção – e disciplinas práticas como Desenho de Produto, Fotografia, Tipografia entre outras.

⁴⁹ Como exemplo desta ebulição apontamos a inauguração do Instituto de Arte Contemporânea, em 1951, em São Paulo, criado pela italiana Lina Bo Bardi, pelo qual passaram professores como Lasar Segall. Também em São Paulo foi criada, posteriormente a Associação Brasileira de Desenho Industrial, fundada por estudantes de arquitetura da USP – Universidade de São Paulo, empenhados na divulgação do design como profissão.

Os primeiros trabalhos considerados de design gráfico moderno no país pertencem a dois jornais cariocas, o Correio da Manhã e o Jornal do Brasil, seguidos, anos depois, pela sinalização do Parque do Flamengo⁵⁰ e o programa de identidade visual da comemoração do IV Centenário da Cidade do Rio de Janeiro⁵¹. Pode-se citar ainda os trabalhos de Rubens Gerchman na revista Manchete, Antonio Dias, na editora Tempo Brasileiro e de Lygia Pape na indústria Piraquê.

Adiado em dois anos, após algumas tentativas infrutíferas, principalmente por falta de recursos financeiros, e questões políticas, em cinco de dezembro de 1962 o projeto de criação do primeiro curso de graduação em design foi concretizado por ordem do Decreto 1.443/62 que instituiu a ESDI - Escola Superior de Desenho Industrial no Rio de Janeiro.

Em função da falta de referências nacionais nessa área, a ESDI fundamentou seu curso no currículo e na metodologia da Escola de Ulm (HfG). A criação de uma escola de desenho industrial agradara especialmente ao então governador Carlos Lacerda, que insistia em criar um pólo de desenvolvimento industrial no Rio. Seu secretário de educação, Carlos Flexa de Lima, retomou, então, o projeto criado por Tomás Maldonado optando por constituí-la como escola autônoma, uma espécie de unidade de excelência, no coração da Lapa, reduto da boêmia carioca, rejeitando, assim, as propostas de incorporação à Faculdade Nacional de Arquitetura ou ao Instituto de Belas – Artes, da Secretaria de Educação e Cultura do então Estado da Guanabara, feitas na época.

No entanto, ao se realizar a transferência do currículo da escola alemã para o contexto brasileiro, desconsiderou-se a realidade social e econômica do país e as reais condições do setor produtivo brasileiro, estabelecendo, por fim, um distanciamento crescente entre a formação profissional e as necessidades do mercado potencial de serviços para o design.

Ainda que não reconhecida em sua estrutura e, iniciando os primeiros passos em direção ao reconhecimento do campo de Design Industrial, registra-se em 1963, a fundação da ABDI - Associação Brasileira de Desenho Industrial – sendo esta, a primeira associação do gênero no país, que reuniu os profissionais atuantes no campo do design existente na década de 50 e que compunham, em parte, os quadros da ESDI.

Esta associação é a responsável pela realização de eventos diversos da área, por publicações comprometidas em lutar pelo reconhecimento do design como linguagem provenientes de debates e divulgações de trabalhos, como a “Produto e Linguagem”,

⁵⁰ Produzida por Alexander Wollner em 1962.

⁵¹ Por Aloísio Magalhães em 1964.

demonstrando organização política do grupo, em busca de reconhecimento e participação nas determinações em torno do campo.

Por influência dos concretistas, surge entre os designers da época a percepção de que a arte, em si, seria gradativamente superada pelo design e que, inserida numa nova modernidade e cultura brasileiras estariam presentes o mundo verbal, o não-verbal, o bidimensional e o tridimensional, contribuindo, assim, com novas perspectivas para o campo. Impulsionada por esses novos ares, em 1964 é criada a disciplina “Teoria da Informação”, da Escola Superior de Desenho Industrial no Rio de Janeiro, indicando a ampliação de novos campos epistêmicos relacionados à linguagem dos objetos e às imagens e seu valor como signo, compatível com uma sociedade onde há prevalência da comunicação.

O modelo crescente que atrelava avanço tecnológico ao capital estrangeiro, moldado, principalmente, a partir da implantação do regime militar em 1964, não pode ser considerado como ponto de referência na reorientação acadêmica para adequar currículos à nova realidade, desconectando, assim, o ensino tecnológico e as demandas das comunidades e do parque fabril, enfraquecendo as justificativas de abertura e a manutenção dos cursos de design da época.

Como conseqüência, a subordinação da indústria nacional ao capital estrangeiro restringiu as atividades de criação e desenvolvimento de produtos, reduzindo as oportunidades de inserção do profissional de design no meio produtivo. O distanciamento entre o designer e a tecnologia industrial teve reflexo imediato no sistema de ensino, o que caracterizou uma forte tendência de se privilegiar questões de caráter estético-formais em detrimento de questões de caráter tecnológico. O resultado da ênfase na forma do produto comprometeu o entendimento do trabalho do designer, associado muitas vezes à criação de estilos orientados pela moda o que compromete a importância do design e de sua utilização, como fator tecnológico, deixando de contribuir, tanto para o aspecto produtivo, quanto no aspecto qualitativo dos produtos industrializados.

Segundo Niemeyer (1997), *“a desvinculação entre o processo tecnológico e criação da forma conduziu a associação errônea acerca do profissional, que passou a ser encarado como um maquiador de produtos”*, o que pode ser entendido de duas maneiras: o profissional que se encarrega de dar forma ao projeto de um novo produto, visando facilitar sua aceitação no mercado ou o profissional que cria formas únicas para produtos os quais deverão ser adaptadas ao processo de fabricação. Em ambos os casos, o designer encontra-se à margem do processo produtivo e os conhecimentos tecnológicos que necessita para a realização de uma abordagem mais ampla e integral, são mínimos.

A diretora Carmem Portinho, cuja gestão durou até 1988, ao comentar, em 1986 o movimento de retomada do terreno na ESDI, doado pelo Presidente João Figueiredo à Academia Brasileira de Ciências, narrou o histórico da escola até ali, em declaração ao Jornal O Globo:

“A ESDI foi uma escola mitificada, antes mesmo de atingir sua maturidade. Posteriormente passou muitos anos lutando para sobreviver de acordo com seus princípios liberais e, para isso, muitas concessões tiveram que ser feitas. Agora, passados os anos difíceis do autoritarismo, abre-se um panorama onde se espera poder novamente desenvolver uma escola que pretende a integração da teoria e da prática além do plano da retórica”.(Jornal do Brasil, 19 de março de 1986 apud Nobre, 1999)

A ESDI, por seu caráter pioneiro, passou a partir de sua fundação a ser encarada como modelo para a criação de outros cursos de design no país. O documento *Diretrizes Educacionais para o Ensino do Design no Terceiro Grau* (1997) relata que, em 1975, funcionavam 15 cursos de design com currículos e métodos de ensino semelhantes aos da ESDI.

É, então, a partir da segunda metade dos anos 70, e, durante a década de 80, que a revolução tecnológica se consolida em nosso país e começa a impor novos padrões à produção, à prestação de serviços e à integração internacional. Como consequência destas mudanças estratégicas, passou-se a exigir educação básica para todos os trabalhadores, educação profissional básica para os não-qualificados, qualificação profissional de técnicos e educação continuada para aperfeiçoamento, especialização e requalificação dos trabalhadores, determinando a necessidade de profissionais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante transformação. Por sua vez, as empresas passaram a requisitar trabalhadores cada vez mais qualificados para seus quadros.

Em se tratando da regulamentação do ensino e dispositivos somente em 1988, o MEC – Ministérios da Educação e Cultura - implantou o currículo mínimo proposto no *1º Encontro Nacional de Desenho Industrial* (1979), que definiu a nomenclatura da profissão como Desenho Industrial com habilitação em Desenho de Produto e Programação Visual. Nesse momento, a palavra *design* é deixada de lado, embora esta fosse uma luta de profissionais, estudantes e professores, reunidos em diferentes fóruns da área para adoção da nomenclatura, não só na carreira, como nas habilitações, neste mesmo ano.

Atualmente, há no país mais de 40 instituições de ensino superior, oferecendo cursos de design, com habilitações diversas. Segundo o documento que regulamenta o ensino de design, do MEC, na maioria destes cursos ainda podem ser percebidas características encontradas no curso da ESDI, e neles observam-se entraves que se traduzem através da: 1. ausência quase absoluta de pesquisas que aperfeiçoem ou gerem conhecimentos pertinentes à prática projetual; 2. da falta de preparação didático-pedagógica dos docentes, que, em sua maioria, é constituída por alunos recém-formados; 3. da introdução assistemática de disciplinas de diferentes áreas do conhecimento; 4. do superficialismo no tratamento de teorias e do desconhecimento sobre a real demanda por novos profissionais e sobre os alunos egressos.

O anúncio de tais entraves pode revelar as lacunas provenientes de uma primeira fase da atividade profissional no país, indicando as emergências do campo do design e as novas demandas de um mundo globalizado.

Desta forma, a imagem estereotipada do designer difundida como “criador de formas” ou “estilista” faz com que a procura pelos cursos de design pelos estudantes possa se dar exclusivamente, pelo gosto em desenhar, pois relacionam a profissão apenas ao aspecto visual do produto. Porém, percebe-se que há diferenças entre gostar de desenhar e gostar de projetar, pois, como já mencionado anteriormente, ao definir-se o campo artístico e projetual, no ato de desenhar, o fator preponderante é a expressão pessoal, individualizada que difere do ato de projetar, onde são determinantes os aspectos tecnológicos, econômicos, funcionais e culturais. Talvez este seja mais um fator que contribui para que a sociedade não conheça as reais possibilidades de atuação do designer no processo produtivo.

Como uma outra hipótese, pode-se supor que este fato deve-se, em parte, à própria postura do profissional de projeto de produto, decorrente de sua formação, que muitas vezes, desconhece qual é o seu real papel dentro da indústria, além da ausência de fomentos ao desenvolvimento da indústria nacional articulada à política macroeconômica, com estratégias próprias para o incentivo de ousadia e de criatividade nas etapas produtivas de criação. Ou até mesmo, o caráter aparentemente elitista de inserção de mercado como cita um de nossos entrevistados.

“(...) acho que é uma carreira elitista, porque a população não conhece, não sabe do que se trata, e as pessoas que são influentes não têm uma visão pro Brasil. É mais pro exterior mesmo”.(Aluno da Turma 2003).

Os defensores desta retomada da aproximação do Design ao processo de produção não menosprezam a importância dos aspectos estético-formais nos produtos industriais, uma vez

que a história do design está fortemente ligada às vanguardas artísticas e que a forma relaciona-se com os aspectos culturais e com signos contidos no produto, uma tendência cada vez mais presente no contexto do design contemporâneo. A valorização dos conhecimentos tecnológicos deve ser concomitante e de igual valor à valorização da arte no design de produto, pois esta relação do design com a arte expressa a interpretação dos valores culturais de uma sociedade e da transmissão destes valores através da forma e da relação que o objeto estabelece com os consumidores. O design seria, portanto, uma atividade voltada para projeções e constituiria-se como área multidisciplinar em seu campo, conjugando e harmonizando conhecimentos.

3.3 O Design Brasileiro no final do século XX e suas regulamentações:

“O design, tal como estilo de vida, é um dos poucos fatores que realmente fazem a diferença; portanto, não prosperarão as empresas que ignorarem o poder do design elegante e funcional” (Tom Peters).

A globalização da economia vem provocando mudanças no comportamento do mercado brasileiro e impondo a necessidade de um aumento na competitividade por parte da indústria nacional, o que levou o Ministério da Indústria, do Comércio e do Turismo a criar, em 1995, o Programa Brasileiro de Design (PBD).

Este programa tem como objetivo promover o desenvolvimento do design brasileiro e o aumento da competitividade dos bens e serviços produzidos no país, definindo – o assim:

(...) o design apresenta-se como um fator estratégico e diferencial competitivo decisivo para as indústrias, junto à qualidade e preço. Estreitamente ligado ao consumidor, o design do produto abrange sua adequação ao uso, funcionalidade e identificação visual, com agregação de valor “(Programa Brasileiro de Design, 1985)”.

O programa associa a abertura do mercado nacional e a maior competitividade como uma oportunidade para o incremento do Design Brasileiro, pois gerariam maiores investimentos das empresas na melhoria de seus produtos. Segundo o texto, as deficiências apresentadas na concepção dos produtos nacionais concentram-se na cópia de produtos já existentes, na dificuldade de interface entre o usuário e o produto e ao pouco compromisso

com a qualidade. Aparentemente, uma discussão mais ampla no campo seria necessária, em relação ao sentido da popularização e do consumo de design de qualidade e a viabilidade industrial na produção e na comercialização destes produtos.

Ao realizar um diagnóstico da prática do design atual levantando seus pontos fortes, o documento citado destaca a originalidade e a criatividade brasileiras; a solidificação de uma infra-estrutura de formação de recursos humanos com inúmeras instituições; a presença de mais de 500 escritórios de design e indústrias com equipes próprias; a existência de um núcleo setorial de informação em design e publicações especializadas; a articulação entre as instituições promotoras do design no país com centros estrangeiros e os organismos internacionais de representação como o *International Council of Societies of Industrial Design* (ICSID – Conselho Internacional das Sociedades de Desenho Industrial) e o *International Council of Graphic Design Associations* (ICOGRADA) – (Conselho Internacional de Associações de Designers Gráficos); e o reconhecimento do valor do design brasileiro no exterior, por premiações em concursos e eventos internacionais.

Entre as deficiências, são apontadas como insuficientes à conscientização dos segmentos empresariais quanto à importância do design; a falta de compreensão ou conceituação distorcida sobre o design; a baixa integração do ensino com o parque industrial e a conseqüente formação do profissional dissociada de conhecimentos tecnológicos de produção e de viabilidade econômica, caracterizando o distanciamento entre a formação acadêmica, orientado para o acúmulo de conhecimentos e as condições industriais, em detrimento das questões de caráter tecnológico, o que não capacita o profissional a resolver problemas concretos e a aplicar seus conhecimentos da prática que exige o mercado de trabalho.

Atribui-se a estes fatores considerados como pontos deficitários à conceituação distorcida da profissão e à dificuldade da inserção do designer no mercado de trabalho. Observa-se que há maior possibilidade de inserção no mercado, nos trabalhos voltados à programação visual em função da multiplicação de ofertas de cursos em nível superior ou em nível técnico surgidos, nas últimas décadas.

Um outro documento, posterior ao PBD - Programa Brasileiro de Design (1995), intitulado *Diretrizes educacionais para o ensino de graduação em design*, datado de 1999, produzido pelo CEE*Design*/SESu/MEC, após consulta a vários fóruns onde foram ouvidas diversas instituições acadêmicas (docentes e discentes) e da AEnD – BR, Associação de Ensino de Design do Brasil, classificou o designer como o profissional que se ocupa de projeto de sistema de informações visuais, objetos, e/ou sistemas de objetos de uso, numa

abordagem interdisciplinar, considerando as características dos usuários e seu contexto socioeconômico e cultural além de considerar o perfil, as potencialidades e os limites econômicos e tecnológicos das unidades produtivas, inseridas nos sistemas de informação.

Para isso, considerou as habilidades necessárias ao profissional do design, as quais lista como fundamentais a *capacidade criativa* na proposição de soluções, o *domínio da linguagem*, na expressão dos conceitos e as soluções de seus projetos, tanto à mão livre como pelo uso de instrumentos, dominando as técnicas de expressão e reprodução visual por meio do emprego de diferentes mídias; o *trânsito interdisciplinar*, sendo capaz de dialogar com especialistas de outras áreas, utilizando conhecimentos diversos e atuando em equipes interdisciplinares; *capacidade de conceituação do projeto* - tendo uma visão sistêmica do projeto, pela combinação adequada de componentes, materiais, processos de fabricação, aspectos ergonômicos, psicológicos e sociológicos do produto; o *conhecimento de aspectos de metodologia de projeto*, dominando as etapas de desenvolvimento de projeto - definição de objetivos, técnica de coleta, tratamento e análise de dados, geração e avaliação de alternativas, configuração de solução e comunicação de resultados ; *visão setorial* , com conhecimento do setor produtivo de sua especialização (mobiliário, confecção, calçados, jóias, cerâmica, gráfico, embalagens, software etc), no que tange ao mercado, materiais, processos produtivos e tecnologias empregadas, além das potencialidades de seu desenvolvimento, em especial o contexto regional; *aspecto gerencial* – com noções de gerência de produção, incluindo qualidade, produtividade, arranjo físico de fábrica, estoques, custos e investimentos, além da administração de recursos humanos para a produção; *aspectos sócio-econômicos*, tendo visão histórica e prospectiva, bem como consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais e éticas de sua atividade.

Como núcleo básico, entendidos no documento como áreas de estudo e não como disciplinas, o currículo foi organizado da seguinte forma: 1 . *Fundamentação*: Estudo da História e das Teorias do Design e de seus contextos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, artísticos, assim como de outras relações usuário-objeto-meio ambiente; 2. *Planejamento e Configuração*: Estudo de métodos e técnicas de projeto e pesquisa, meios de representação, comunicação e informação; *Sistemas de Utilização*: Estudo das relações usuário-objeto, incluindo aspectos bio-fisiológicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos e outros; *Sistemas de Produção*: Estudo de materiais, processos, gestão e outras relações com a produção e o mercado. Posteriormente, em relação às habilitações, estas obrigatórias e variáveis, Produto/Industrial, Comunicação, Visual,

Interface, Moda/Vestuário Interiores Paisagismo, porém, de acordo com as expectativas de cada unidade.

Estabeleceu-se como carga mínima do curso 3.200 horas, ficando a critério das instituições incentivar e estabelecer a carga horária máxima de participação do estudante em atividades extradisciplinares, como projetos de pesquisa, estágios, monografias e/ou projetos de conclusão de cursos e demais atividades que integrem o saber acadêmico.

3.4 – O profissional contemporâneo.

Segundo a definição da ICSID - Conselho Internacional das Sociedades de Desenho Industrial - o design industrial é uma atividade criativa cujo objetivo é determinar as propriedades formais – características exteriores, relações estruturais e relações funcionais - que fazem dos objetos produzidos industrialmente uma unidade coerente da perspectiva do produtor e do consumidor.

Algumas questões como os aspectos culturais que dizem respeito ao comportamento humano, os aspectos semiológicos, semânticos e psicofisiológicos (cognitivos, psicológicos e subjetivos), presentes no contexto atual, complexificam o entendimento da profissão e o que diz respeito à concepção de produtos e à sua produção, aproximando a atividade do design neste final de século das ciências sociais, da sociologia, da antropologia e da filosofia, numa antecipação das necessidades reais dos usuários do futuro.

Os produtos da atividade técnica humana devem ser compreendidos como relacionados à cultura, como produtos da cultura material⁵², uma vez que estabelecem dialeticamente nexos com a sociedade, a qual, por sua vez, se torna inteligível através de sua existência. Os produtos traduzem comportamentos, visões de mundo, valores estéticos e estágios tecnológicos que nos possibilitam uma leitura das culturas em que estão inseridos.

Partindo do pressuposto de que os objetos refletem aspectos do ser humano revelando seus contextos históricos, é necessário compreender este indivíduo/consumidor e conhecê-lo em suas inter-relações para se projetar qualquer produto de forma ajustada a seu tempo. É necessário, pois, que o designer esteja conectado com seu tempo, com o desenho social

⁵² O conceito de cultura material diz respeito ao conjunto de artefatos que possuem como características o cumprimento de requisitos funcionais e técnicos aliados a componentes simbólicos, psicológicos e afetivos sem, no entanto possuir significados fixos ou únicos, produzidos e utilizados por um determinado grupo social. .

posto para os diferentes grupos, com suas experiências e necessidades, buscando identificações junto ao usuário considerado como centro de referência no processo de desenvolvimento de produtos, e, assim, atender ao que ele realmente precisa, sua necessidade ergonômica, a facilidade de interação e segurança quanto ao uso, o preço justo e a correta interpretação dos desejos e anseios do consumidor.

Para além destas considerações em relação ao que se espera do produto em sintonia com os desejos e anseios do usuário colocam-se também, como questão atual o design ecológico e o desenvolvimento sustentável que começa a ser adotado como referência projetual, em função do consumo desenfreado de materiais e de recursos não renováveis como estratégia para conter a destruição ambiental causada pelo sistema produtivo e pela cultura dos produtos descartáveis que nos levam ao desperdício, interferindo diretamente na redução da qualidade de vida nos grandes centros urbanos.

O designer, portanto, age na instância da atribuição de significados aos artefatos e imagens, uma vez que seu trabalho está ligado às fases de concepção, produção e distribuição. Ao criar, o designer pode agregar significados aos artefatos e imagens que vão muito além de sua funcionalidade. Neles estão embutidos, também, concepções e valores resultantes da leitura do designer sobre a cultura e a sociedade a que pertence; suas identidades, portanto, determinam as escolhas feitas por constituição, materiais, cores, texturas, processos de fabricação, tecnologia, funcionalidade, os modos de uso, os valores estéticos percebidos sensorialmente e interpretados segundo juízo de gosto ou da norma vigente, os significados enquanto signos de uma gramática visual culturalmente estabelecida; os significados ideológicos.

Exemplificando os significados ideológicos presentes nos produtos e analisando-os mais detidamente, pode-se citar como exemplo a boneca Barbie, criada em 1958, que traduz o *way of life* americano: magra, loura e cercada de diversos acessórios como jóias, vestidos, cosméticos, namorado, academia de ginástica, carro, entre outros, que induzem a representação de um estilo de vida ideal, voltado ao consumo. Tornou-se, portanto, o símbolo de um código de informações bem definido que desconhece o tempo, as fronteiras, os grupos raciais e as diferenças culturais.

É, em sua essência, a amostra de um modo de vida universal, que, subjetivamente, durante anos, foi incorporado por crianças que passaram a identificar-se numa tentativa de reprodução de um modelo.

O outro extremo do conteúdo ideológico pode ser exemplificado pela ausência absoluta na mesma época, e, durante décadas posteriores, de modelos e produtos que

representem outros segmentos raciais em nossa sociedade, como o segmento negro, que por não possuir legitimação de mercado, seja em função do grande número de negros pertencentes às classes populares sem possibilidades de consumo, seja em função da não valorização dos negros em nossa sociedade como consequência da atuação do racismo, não dispunha de produtos que gerassem identificação, no sentido da representação social.

Tal ausência, como já dito em estudos, Oliveira (1999), Santos (1983), determina a negação das possibilidades de identificação com seus pares, o não estímulo à auto-estima de crianças e a total ignorância do mercado produtivo em relação a este segmento. Apesar de posteriormente constatar-se a criação de “Barbies” de outros grupos humanos, negras, por exemplo, o modelo implícito da estética valorizada em nossa sociedade já encontrava-se exposto, contribuindo para que inúmeras crianças negras adotassem o ideal do corpo branco em dicotomia constante com um corpo negro como tão bem nos faz refletir Jurandir Freire em prefácio à Santos (1983).

Para este autor, o Ideal de Ego constrói-se através de regras das identificações normativas ou estruturantes. Estas identificações propostas inicialmente pelos pais e posteriormente pelas informações disponíveis no seu entorno, são a mediação necessária entre o sujeito e a cultura, num processo de decantação destas experiências.

“(...) Ao sujeito negro, esta possibilidade é, em grande parte, sonhada. O modelo de Ideal de Ego que lhe é oferecido em troca da antiga aspiração narcísico-imaginária não é um modelo humano de existência psíquica concreta, histórica e, conseqüentemente, realizável ou atingível. O modelo de identificação normativo-estruturante com o qual ele se defronta é o de um fetiche: o fetiche do branco, da brancura. (Costa, 1983)

Portanto, a partir destas reflexões conclui-se que a atividade de planejar e conceber artefatos envolve valores, inserções, a configuração de comportamentos e a atribuição de significados aos objetos de uso cotidiano, e por esta razão, o artefato não pode ser encarado como um objeto neutro e isolado de seu contexto de uso e de suas intencionalidades. Esta forma de entender o design de produtos modifica o quadro de referência com relação à responsabilidade do profissional frente à sociedade e à sua cultura material. E mais significativamente, pode representar, como hipótese, a possibilidade de modificar práticas e símbolos criados em décadas anteriores, revelando uma postura que priorize a diversidade e considere os significados contidos nas entrelinhas da criação de produtos, como reflexo da sociedade.

Os artefatos produzidos pelo ser humano representam mais do que sua própria materialidade, uma vez que sua existência está relacionada às situações e experiências vividas pelas pessoas. Através das relações sociais em que estão envolvidos, os artefatos adquirem significados que podem estar relacionados, tanto aos aspectos funcionais do produto, quanto aos valores simbólicos a ele atribuídos. Ao projetar um produto, o designer se confronta com questões muito mais amplas do que o binômio criação e produção. É indissociável a riqueza de significados e valores que surgem do inter-relacionamento destes dois campos, e que são traduzidos nos produtos que compõem a cultura material da humanidade, como tradução da sociedade e de seu tempo.

O designer tem, enfim, através de sua atividade, a possibilidade de abordar em seu projeto a dimensão sócio-cultural, através do estudo dos aspectos comportamentais que envolvem as relações entre o ser humano e o artefato, percebendo as intencionalidades presentes, os silêncios e as demandas dos grupos específicos ou da própria sociedade.

A entrada dos jovens negros oriundos de diversas faixas sociais no curso de Desenho Industrial da ESDI, como hipótese, poderá representar, portanto, uma possível transformação processual do campo do design, gerando uma revolução nos formatos de produção e uma lógica diferenciada no atendimento das necessidades dos diferentes públicos e segmentos no mercado, pois, além do talento pessoal, trazem dentro de si o acúmulo de experiências e visões resultantes de seu pertencimento social e racial.

IV – A ESDI: antigos e novos atores.

A criação da ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial - em dezembro de 1962, viabilizada pelo governo estadual, deu-se em clima de conquista, como já descrito no capítulo III, que aborda o campo do Desenho Industrial. A escola foi instalada numa vila de localização privilegiada, no bairro da Lapa, entre a Rua Evaristo da Veiga e a Rua do Passeio, ocupando algumas dependências da Rádio Roquete Pinto e da Polícia Militar.

Seu primeiro diretor foi o arquiteto Maurício Roberto, que convocou profissionais oriundos da Escola de Ulm, indicados pelo próprio Max Bill, como Karle Heins, Bergmiller e Paul Edgard Decurtins e outros profissionais, com experiência no exterior, como Aloísio Magalhães e Alexandre Wollner.

Posteriormente, em 1968, Carmem Portinho tornou-se diretora e iniciam-se aí anos difíceis que coincidem com o período mais nefasto da ditadura militar. Sua gestão, que durou até 1988, foi entrecortada por vários acontecimentos como as manifestações e os confrontos de 68, as manobras para o reconhecimento do curso, as discussões sobre a delimitação do campo profissional, a conceituação do design e a adoção desta terminologia para identificação do exercício da profissão.

Em 1975, deu-se a incorporação da ESDI pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, pondo em xeque a autonomia e a localização, o que causou novos debates acalorados. Não só a direção, como alguns professores de projeto viam a incorporação e a integração à estrutura da universidade, como uma ameaça à autonomia da escola, por ser uma instituição com características peculiares. Assim, “*defendiam a preservação da autonomia da instituição a qualquer preço, mesmo que para isso fosse necessário, o isolamento*” (Niemeyer, 1997).

As versões manifestas a respeito do isolamento adotado pela ESDI foram múltiplas e algumas delas atribuíam esta postura à cristalização do corpo docente, destacando um período de estagnação relativa da escola como consequência da endogenia observada na gestão Portinho. Outras chamavam a atenção para a estrutura da instituição que designava ao diretor, e somente a ele, o controle da escola.

A ESDI suscita em sua história, lembranças em seus antigos integrantes de uma trajetória de inovação e pioneirismo frente à estrutura acadêmica da época. Em entrevista à Revista Projeto, de julho de 1997, Freddy Von Camp, ex-diretor da ESDI, ressalta as condições para questionamento e reflexão nunca antes vislumbrados à um jovem recém- saído do secundário, em função de sua proposta curricular e ambiência.

Alguns contemporâneos como Antonio Manuel, em entrevista à mesma revista, definem a escola da seguinte forma:

“(...) na ESDI estavam as melhores cabeças pensantes do país. Os cursos eram instigantes, os grupos de alunos organizados. Discutiam-se muitas idéias revolucionárias, de força”. (Antonio Manuel – Revista Projeto, julho-1997)

Em depoimento ao Jornal do Brasil, em 15 de Maio de 1994, Zuenir Ventura, ex-professor da instituição, diz que:

“(...) a ESDI foi para o Desenho Industrial o que a bossa – nova foi para a música; o Arena foi para o teatro; o Cinema Novo para o cinema; Brasília para a arquitetura.(...)a ESDI foi matriz – se reproduziu e fez cabeças”(Zuenir Ventura – Jornal do Brasil, 15/05/1994)

A pesquisa da história da ESDI revelou a importância atribuída à instituição num determinado tempo histórico, e as repercussões das medidas que implementaram as cotas – para alunos negros e pardos na UERJ em 2003 - curiosamente, guardam algo de muito semelhante, no que diz respeito às grandes transformações e às readaptações constantes, em relação a outros tempos desde a sua criação.

Em função da atualidade do tema e da questão da pesquisa, conhecer os novos atores da ESDI, suas expectativas e experiências, contextualizando-as numa realidade mutável e dinâmica, contribuirá com novos elementos para o entendimento desta inovadora configuração no Ensino Superior.

As informações contidas neste capítulo baseiam-se em dados fornecidos pela universidade e cumprem o objetivo de apresentar o curso de Desenho Industrial, segundo os dados oficiais do SR – 1 - Sub-Reitoria 1 – com as informações sobre o vestibular de 2003. A partir destes dados gerais, realiza-se uma comparação entre os dados extraídos dos questionários aplicados a todos os alunos ingressantes no curso de Desenho Industrial, cotistas ou não – cotistas, ampliando a visão do perfil destes alunos.

Alguns dados coletados a partir do SR-1 – Sub-Reitoria 1 - foram disponibilizados somente em 2005 – informações sobre o vestibular de 2003, para efeito de comparação com os dados revelados nos questionários. Os números do vestibular 2004 ainda não estavam acessíveis, quando da finalização desta dissertação, em função da greve ocorrida durante o respectivo ano, segundo as consultas realizadas nos mais variados departamentos responsáveis por este tipo de tabulação.

As respostas às questões opinativas, entremeiam o texto, quando elucidam e apresentam opiniões e expectativas gerais observadas em todos os estudantes do curso. Os depoimentos transcritos correspondem aos alunos negros e pardos, ingressantes através das cotas, nos vestibulares de 2003 e 2004, que, voluntariamente, expressaram o desejo em participar da pesquisa.

4.1 - De quem estamos falando? Perfil dos alunos ingressantes em 2003 e 2004.

A ESDI faz parte do Centro de Tecnologia e Ciências e oferece anualmente um número reduzido de vagas em sua unidade, havendo ligeira variação entre os anos como pode-se observar na tabela abaixo. O curso tem a duração de cinco anos e desenvolve-se em horário integral, nos dois primeiros anos.

Tabela 14 – Graduação Ingresso Geral

ÓRGÃO	CURSO	INGRESSO GERAL										
		1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Centro de Tecnologia e Ciências												
ESDI	DESENHO INDUSTRIAL	34	35	35	35	35	35	38	35	35	37	37

Fonte: SR - 1, 2005.

A carreira de Design vem despertando interesse, nos últimos anos, nos estudantes, determinando assim, o crescimento da relação candidato - vaga, como demonstrado na Tabela 15, a seguir, o que contribui para que o curso passe a ser classificado como um curso de difícil acesso. Pode-se atribuir esta procura pela carreira, à uma nova visão do design em função do surgimento de novas tecnologias e, a partir delas, o desdobramento da área em várias outras especializações, dentro do campo.

Tabela 15 - Relação Candidato – Vaga

CARREIRA	CANDIDATOS INSCRITOS				VAGAS OFERECIDAS				RELAÇÃO CANDIDATO-VAGA			
	00	01	02*	03**	00	01	02	03**	00	01	02 ⁴⁵	03 ⁴⁶
DESENHO	1.137	926	633	505	35	35	35	36	32,5	26,5	18,1	14,0

Fonte: SR – 1, 2005.

A taxa de ocupação das vagas em 2003 foi da ordem de 102,8%, em função das leis estaduais 3.708/01 e 3524/00, Tabela 16, o que justifica a entrada de 37 alunos no curso. Em função dos percentuais e da forma como foi aplicada a lei, abriu-se precedente para a inclusão de mais dois alunos na turma.

Tabela 16 – Taxa de Ocupação de Vagas por órgão, curso e semestre.

ÓRGÃO	CURSO	VAGAS					
		1º SEMESTRE			2º SEMESTRE		
		OFERECIDAS	OCUPADAS	OCUPAÇÃO (%)	OFERECIDAS	OCUPADAS	OCUPAÇÃO (%)
Centro de Tecnologia e Ciências							
ESDI	DESENHO INDUSTRIAL	36	37	102,8	-	-	-

A carreira de design mantém certa equiparação na taxa de ocupação, se considerado o gênero. Segundo os dados gerais da universidade, a diferença dos estudantes matriculados considerando o gênero é de 12 alunos. No contingente geral dos alunos em curso e com situação de trancamento de matrícula, como demonstrado na tabela 17.

* O quantitativo de inscritos não inclui os candidatos eliminados na 1ª fase do concurso conforme as mudanças ocorridas a partir do Vestibular 2002.

** Sistema de Cotas conforme Leis Estaduais 3524/2000 E 3708/2001 acrescentou 8.532 candidatos. (SADE)

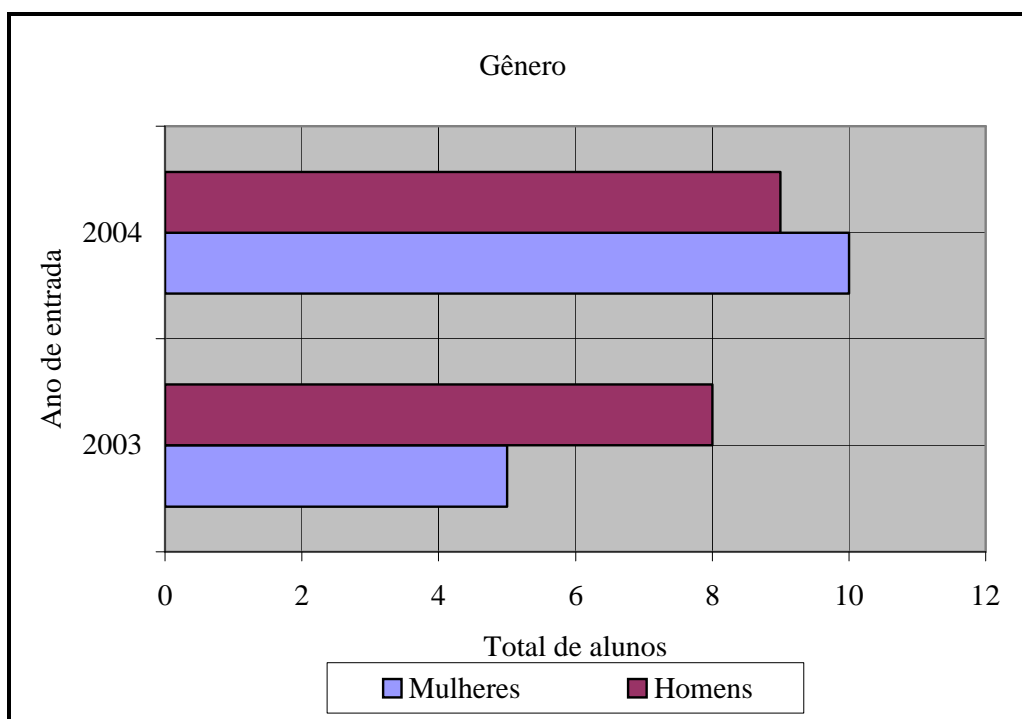
Tabela 17 – Alunos de Graduação: Situação Acadêmica – Distribuição por órgão, curso e sexo.

ÓRGÃO	CURSO	ALUNOS CADASTRADOS					
		ATIVO		TRANCADO		TOTAL	
		MASC.	FEM.	MASC.	FEM.	MASC.	FEM.
Centro de Tecnologia e Ciências							
ESDI	DESENHO INDUSTRIAL	74	81	3	8	77	89

Fonte: SR-1, 2003.

Os dados coletados sobre os alunos participantes da pesquisa coincidem com os dados gerais da universidade, onde se observa a equiparação entre os gêneros, com presença mais efetiva de mulheres na turma de 2004, o que pode ser comprovado com um maior número de questionários respondidos nesta turma.

Gráfico 1

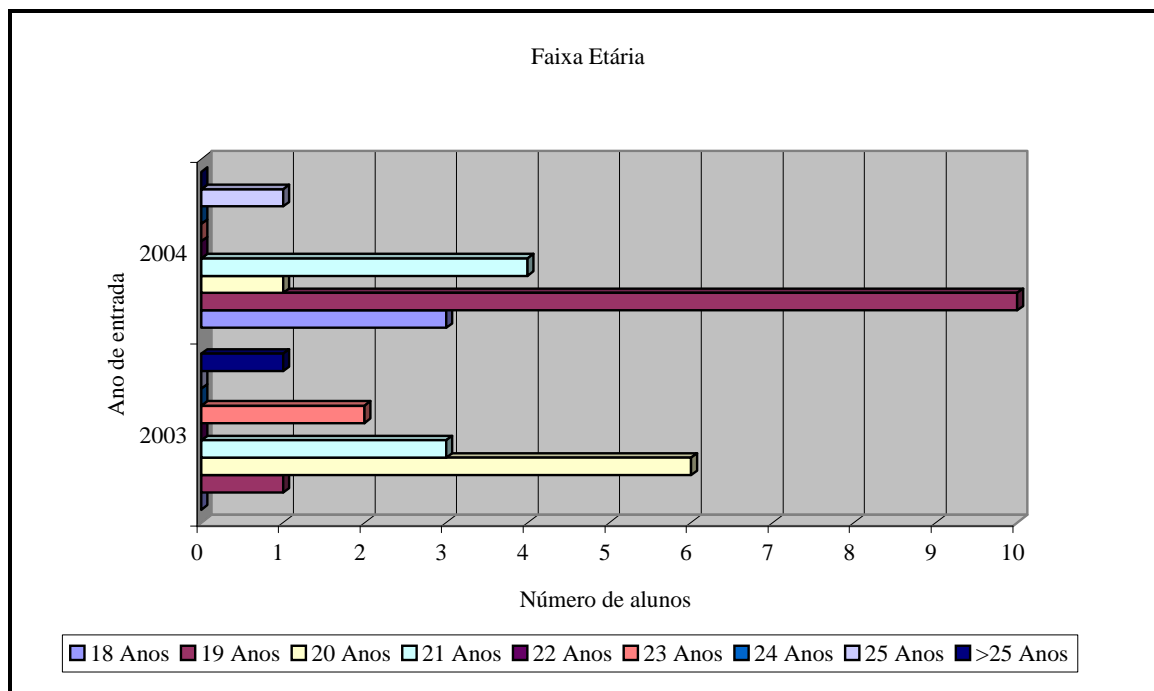


Entre estes jovens, há predominância de estudantes na faixa etária entre os 19 e 20 anos, indicando maior presença de jovens nos cursos. Os alunos das turmas apresentam adequação no que diz respeito à relação série/idade. Deduz-se que entram na universidade por

volta dos 18/19 anos, não indicando distorção série/idade, como comprovado posteriormente no gráfico que trata sobre o desempenho dos alunos no Ensino Médio.

Na turma do 3º ano, portanto, a 1ª turma - 2003, registra-se a presença de apenas um aluno com idade diferenciada da média, o que posteriormente comprovou-se, como sendo um estudante com trajetória diferenciada dos outros estudantes, como demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2



Em observação ao campus universitário, constata-se a circulação interna dos mais variados grupos de jovens. São várias as juventudes ali representadas. Podemos perceber multiplicidade de estilos⁵³: cabelos vermelhos, azuis, numa estética mais próxima ao “punk”; jovens com “dread locks”, numa estética mais próxima ao segmento negro; outros, na definição de alguns, adotando um estilo “pop”; casais hetero e homossexuais, enfim, jovens que convivem e integram-se no espaço da instituição.

É possível também perceber que esta circulação é repleta de “movimento” uma vez que entram e saem das salas e oficinas disponíveis para a execução dos trabalhos. A estrutura do campus – uma vila de casas onde estão distribuídas as salas e oficinas com um pátio interno onde se localiza a cantina – parece contribuir para a integração dos alunos e para uma

⁵³ Usamos neste trabalho estilo na concepção de Feixa (1998) apud Dayrrel (2002), que o entende como uma manifestação simbólica das culturas juvenis, que representa um conjunto mais ou menos coerente de elementos - materiais e imateriais – considerados pelos jovens para simbolizar sua identidade individual e coletiva.

“pulsção” observável num ligeiro caminhar pelo pátio da instituição. É comum observar os estudantes sentados nos degraus das salas, nas mesas em frente à cantina, jogando sueca, transitando em idas e vindas à biblioteca ou à sala de informática.

Outro possível facilitador para esta integração é a estruturação do curso em horário integral, uma vez que muitos jovens, por estarem durante todo o dia na universidade, reúnem-se para almoçar juntos nas redondezas ou, então, marcam atividades culturais no entorno da universidade. Como exemplo destas experiências coletivas, destaca-se uma em especial: durante a pesquisa, próximo ao final das aulas do 1º semestre de 2005, numa das visitas realizadas, um grupo de estudantes havia entre uma aula e outra, combinado uma ida ao cinema Odeon, localizado na Cinelândia, numa programação que apresentava filmes brasileiros, ao custo de R\$ 2,00, no horário do almoço - ao meio-dia. O grupo de alunos que não havia ido à sessão de cinema, por estar comprometido com outras atividades e também com a entrega de trabalhos, informou que uma das estudantes do 2º ano propôs a saída e vários jovens das diferentes turmas – inclusive 3º e 1º anos, foram, juntos, ao cinema assistir à exibição do filme *Madame Satã*⁴⁷.

A análise do *campus*, a observação das expressões e formas como constroem estilos, os significados que lhes atribuem, assim como as experiências coletivas dos estudantes da ESDI, revelam que, em andamento, há variadas construções do modo de ser jovem e diferentes juventudes que coexistem neste mesmo espaço. Considerando os estudos de Dayrell (2003) que afirma que, baseados em seu cotidiano, os jovens constroem modos de ser jovem em função de sua sociabilidade, constata-se que os jovens estudantes que hoje fazem parte das turmas de 3º e 2º ano da ESDI, possuem histórias, interpretações de mundo que dão sentido às suas relações com os outros e as posições que ocupam, sem desconsiderar sua própria história e singularidade, produzindo uma ação que interfere também nas relações sociais nas quais se inserem.

4-2 - Qual a cor da ESDI e como se posicionam os jovens em relação à classificação racial?

O mapeamento racial nas universidades brasileiras é ação relativamente nova. A inclusão do quesito cor nos formulários do vestibular e em registros de ingresso permite a visualização do contingente de grupos que obtêm sucesso ou não na inserção nas instituições

⁴⁷ *Madame Satã*. De Karim Ànouz, Brasil, 2002.(105min).

universitárias, proporcionando o mapeamento e contribuindo para inúmeras pesquisas. Recuperando, rapidamente, a memória da primeira medida neste sentido, datada de 1998, realizada pela UFBA – Universidade Federal da Bahia - vale lembrar que tal ação foi marcada por inúmeras dificuldades e tensões que alternaram entre a perplexidade de alguns ao deparar-se com tal solicitação e o longo decurso de tempo transcorrido entre idas e vindas de ofícios e pareceres, como relata Queiroz (2002), até se conseguir de fato, a inclusão deste critério nos documentos de ingresso da universidade.

Este breve esclarecimento tem o objetivo de comprovar que este tipo de pesquisa que centraliza a questão racial, tornando-a pano de fundo das análises e contribuindo para mapeamentos que nos mostrem a realidade do Ensino Superior no Brasil, é recente e, por isso, geradora de críticas, ambigüidades e produção de conhecimentos que se revelam locais.

Neste trabalho adotou-se a inclusão de uma pergunta fechada cujas respostas possíveis ofertadas baseavam-se na classificação racial, proposta e adotada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – por serem estas as classificações adotadas nos questionários socioeconômicos já respondidos pelos alunos, utilizadas igualmente na solicitação e na inscrição nas cotas, à época do vestibular.

Segundo Araújo (1987), o quesito cor foi introduzido pelo IBGE, nos Censos Demográficos (1872, 1890, 1940, 1950, 1960 e 1980) e em outras pesquisas como, por exemplo, Suplementos de Mobilidade e Cor (1976), Educação (1982). A partir de vários formatos de pesquisa praticados pelo próprio IBGE, somente a partir da década de 70, com forte influência do Movimento Negro, que a discussão sobre a inclusão do quesito cor é reaberta e instituída em 1980 em outras pesquisas.

A classificação adotada pelo IBGE, no que se refere a definir quem é negro no Brasil suscita debates e em especial, no caso das cotas, na UERJ, o fator miscigenação vem sendo lembrado de maneira recorrente.

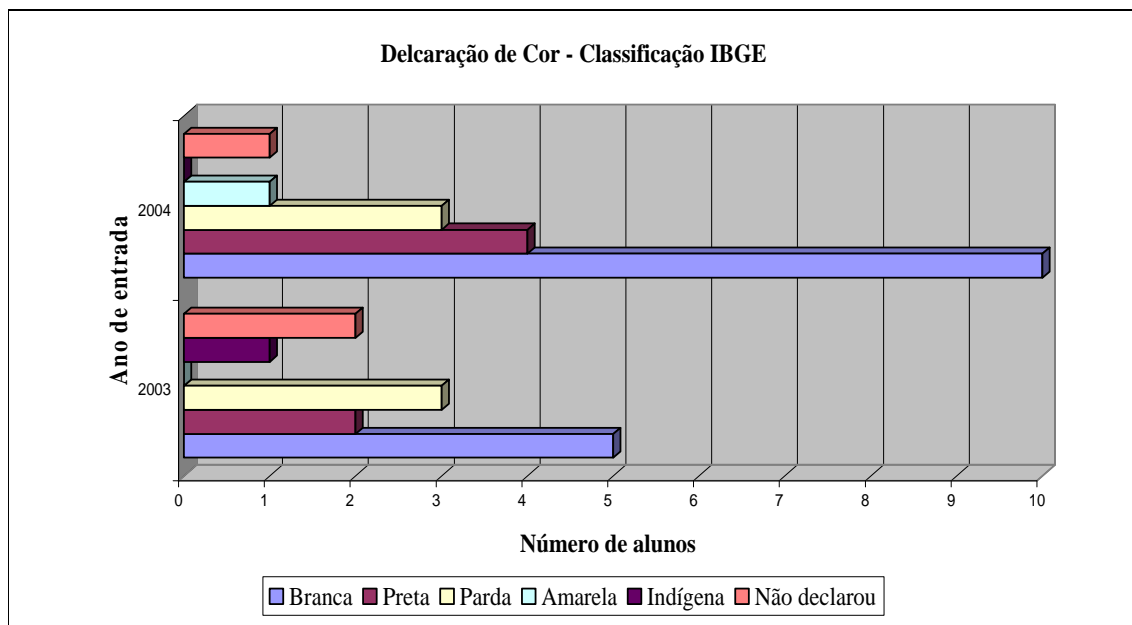
Nota-se que este argumento é mais vividamente utilizado quando na garantia dos direitos dos “não – negros”, ao afirmar que, no país, “*todos os brasileiros são um pouco negros*”, como nos faz lembrar Silva (2003). A autora chama atenção para uma característica importante no cenário brasileiro que está associada à negação da existência do racismo, que transforma o pertencimento racial num problema de “cor – de – pele”, pois a “cor” das pessoas tem “*valor hierarquizado em sociedades racializadas*”, como a brasileira.

Em relação ao caso brasileiro diz, assim como Nogueira (1985), em relação ao preconceito de marca e não de origem:

“(…) no caso brasileiro, quanto mais as pessoas se aproximarem do modelo dominante, branco/europeu, maior será o seu valor; quanto mais se distanciarem do modelo inferiorizado, negro/africano, maiores serão as chances de serem aceitas no mundo de domínio branco. Nesse sentido, torna-se fácil entender porque a população brasileira lança mão de diversos recursos semânticos para se auto-classificar, inventando dezenas de “cores” intermediárias, que a um só tempo as aproximem do modelo branco valorizado e a distanciem do modelo negro menosprezado”. (Silva, 2003).

Assim se classificam os estudantes das turmas de 2003 e 2004:

Gráfico 3



Observa-se que vários dos alunos participantes da pesquisa definem-se espontaneamente, tanto no questionário o que era esperado, quanto nas entrevistas, através das categorias do IBGE, o que demonstra a popularização dos termos.

A auto – declaração de cor necessária à solicitação de cota na maioria das universidades que mantêm programas semelhantes e em programas e políticas de ação afirmativa implementados por organizações da sociedade civil, empresas, fundações, governos municipais e estaduais, pressupõe uma reflexão sobre o pertencimento racial do indivíduo, e talvez, sobre a familiarização com o uso destas categorias classificatórias, sugira uma mudança de atitude por parte dos estudantes que aparentemente, hoje, se mostram mais confortáveis em assumir seu pertencimento racial.

Entre os alunos entrevistados e, portanto pretos e pardos, a utilização destas categorias não se mostra um consenso.

Durante a entrevista, os alunos sintetizam posições favoráveis a respeito das categorias tomando por base a classificação do IBGE, que reforçam as questões relacionadas ao pertencimento e à identificação, mencionadas anteriormente:

“Acho bom, mais fácil de se encontrar, apesar de ter um monte de raça e a pessoa fica tentando, (...) Assim, porque tem muita gente que tem preconceito e que se acha inferiorizado até mesmo pela cor e aí é uma forma mais fácil de poder viver. É a forma mais fácil que eles arrumaram, nada contra”.(Aluno da Turma 2003)

“Eu acho, por um lado uma obrigação do IBGE classificar as pessoas, tipo de uma forma tal, porque já vi uma vez que aconteceu de não ter essa classificação de preto, branco e pardo, aí as pessoas falavam as coisas mais engraçadas tipo assim:” Ah sou neguinha clara, sou mulatinho, sou meio branquinho. Acho correto isso, a classificação, porque se depender das pessoas, vai haver infinitas classificações “(Aluno da Turma 2003).

Outras opiniões se formam a partir da classificação racial a partir das categorias do IBGE e apontam para a influência da miscigenação do povo brasileiro e para um tipo de postura, a qual Silva (2003) classifica como “*negro de ocasião*”, numa alusão à indivíduos que apesar de possuírem fenótipo branco, declaram-se negros visando a garantia de sua inclusão em programas de ações afirmativas:

“Acho uma classificação meio complicada porque no Brasil tem muita miscigenação então você acaba sendo um pouco de tudo então é meio fora de uso, não sei, acho que não classifica bem”.(Aluno da Turma 2004).

“Eu acho meio ... é ... meio indefinido assim, não tem como ... eu acho muito difícil sabe? Classificar entre um e outro. Eu me classifico como parda porque eu sou descendente mas eu sei que quando olham pra mim, acham que eu sou branca. Eu me considero parda por família, porque meu avô é negro, a minha mãe na certidão dela tá parda. Mas tenho avô branco também. Acho que todo mundo tem um ... É muito difícil classificar. Sabe? Muito difícil... Tem muitas pessoas que talvez têm mais descendência que eu e se consideram brancas, então é muito difícil”. (Aluna da Turma 2003).

Os depoimentos acima revelam incerteza sobre a forma de classificação adotada pelo IBGE e chamam a atenção, como dito anteriormente, para a questão da mestiçagem, fator importante dentro da formação da identidade nacional, que, apoiada no modelo de construção do Estado- Nação brasileiro, de eliminação das diversidades étnicas e biológicas, propunha a assimilação dos africanos e seus descendentes numa cultura considerada superior, materializada pelo ideal de branqueamento, como nos elucida Munanga (1999).

Neste sentido, observa-se que os candidatos beneficiados pelas cotas, que se auto-classificam como pardos, apesar de não demonstrarem dificuldades em relação à sua própria classificação, revelam maior complexidade ao classificarem suas famílias corroborando as afirmativas que falam sobre as categorias do IBGE.

Não se observa relutância ou indefinição na classificação dos jovens que adotam a classificação preto para se auto – definirem.

“E⁴⁸: De acordo com a categoria do IBGE, como você se classifica?

Aluno: Pardo

E: E em qual categoria você classificaria sua família?

Aluno: Branco.

E: E seu pai?

Aluno: Porque minhas irmãs não são do mesmo pai que eu, são de outro pai então quando você vê entre eu e as minhas irmãs tem uma diferença muito grande então... Meu avô também tem descendência holandesa, tem olho azul, tem uma diferença, é branca “. (Aluno da Turma 2004)”.

“É o que eu falei pra você é uma mistura porque todas as minhas avós são de família negra, mas os meus avôs não. Por isso é que eu falo que essa mistura acaba gerando as duas coisas”.(Aluno da Turma 2003).

“Minha família é muito misturada. Eu tinha uma bisavó que era índia, um bisavô que era italiano então não tem como definir mesmo. Na verdade a minha mãe e eu somos as mais escuras da família. Minhas primas, a minha avó é branca, é meio complicado definir a minha família”.(Aluna da Turma 2004).

Bourdieu (1980)⁵⁴ afirma, ao analisar as disputas em torno das classificações, que estas lutas traduzem *“o monopólio de fazer ver e fazer crer, de fazer conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e através de tais classificações fazer e desfazer grupos”.*

O advento das cotas redimensiona a *“luta de classificações”*, inaugurando uma situação onde ser negro (preto ou pardo), pelo menos no sentido mais particular e em especial no contexto de acesso ao vestibular da UERJ, significa ter direitos e fazer valer o que antes não o era.

Inverte-se, neste caso, o monopólio, ainda que este numericamente se mantenha. A divisão contida na forma de ingresso, através da discriminação positiva, legitima uma nova lógica, contrária a que até então regia as regras de entrada na universidade.

⁴⁸ Entrevistadora.

⁵⁴ Bourdieu apud ARAÚJO, Teresa Cristina. *A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão.* In cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas, n° 63, 1987

Neste sentido, o que se observa nos estudantes beneficiados, é a apropriação da categoria cor para identificação, consolidando o pertencimento racial, numa afirmação do que são e do como querem ser vistos. Nas palavras de um dos entrevistados:

“(...) quando eu passei, eu pensei em fazer uma camiseta assim” Preto, tipo UERJ “porque não tem umas camisetas assim? Então ..., pensei mesmo! (Aluno da Turma 2003).

“Me identifico com a cultura negra assim, apesar de nós vivermos num país miscigenado eu me identifico com a cultura negra. Não me identifico com o branco e nem com o indígena, entendeu? É não é uma questão assim de preconceito mas é com o que eu consigo me identificar com o que eu consigo me ver, com a música, e a cultura, eu consigo me ver mais ligado a cultura negra”.(Aluno da Turma 2004).

“Na minha certidão de nascimento eu tô como parda, mas eu me considero negra”.(Aluna da Turma 2004).

“Bom, eu assumo a postura de ser negro. Não tenho vergonha, só que assim pela pesquisa do IBGE, pelos dados que eles dizem, pardo, amarelo, preta assim, eu já não concordo tanto”. (Aluno da Turma 2003).

Pode-se identificar nas afirmativas, o que Munanga (2002) classifica como identidade de projeto, uma vez que com base na cultura material disponível, redefinem e constroem uma nova identidade, propondo-se assim, através de suas posições e nas relações sociais que estabelecem, a transformar o conjunto da estrutura social, talvez não de forma militante ou organizada, porém introduzindo outro discurso e elementos de sua cultura em suas relações e espaços de sociabilidade.

4-3 - Expressões de participação política na ESDI:

Estabelecendo um caráter relacional com a história da instituição, a pesquisa revela uma característica presente na história da ESDI observada na década de 60, quando os ventos de 1968⁴⁹, tomam de assalto os muros da escola. Após uma reprovação em massa de seus alunos, se inicia uma ampla reação que denunciava a incompatibilidade do currículo da escola – importado de Ulm - pequena cidade da Alemanha - e a realidade nacional. Durante quatorze meses, de junho de 68 a agosto de 69, as aulas foram paralisadas para uma discussão sobre o ensino e a própria definição da atividade de design. As aulas foram transformadas em verdadeiras Assembléias Gerais que reuniam o corpo docente e discente da faculdade

⁴⁹ A década de 60 caracteriza-se em todo o mundo por uma insatisfação ampla dos jovens nos aspectos sociais, políticos e culturais e também acadêmicos. Consultar HOBSBAWN (1995).

representados por professores como Frederico Moraes, Zuenir Ventura, Regina Kantz e Décio Pignatari e outros nomes ainda desconhecidos no cenário do design, no que foi classificado por alguns como a “Revolução Cultural da ESDI”.

Nelson Motta, em artigo publicado no jornal Última Hora, em 04 de Setembro de 1968, registrava a experiência silenciosa, porém revolucionária que os alunos promoviam na escola. “... *Sem alarde e nem publicidade, a Escola Superior de Desenho Industrial está fazendo uma reforma total do seu curso (...): eliminou a divisão em séries, as provas, não há mais aulas nem um currículo fixo (...)*”.

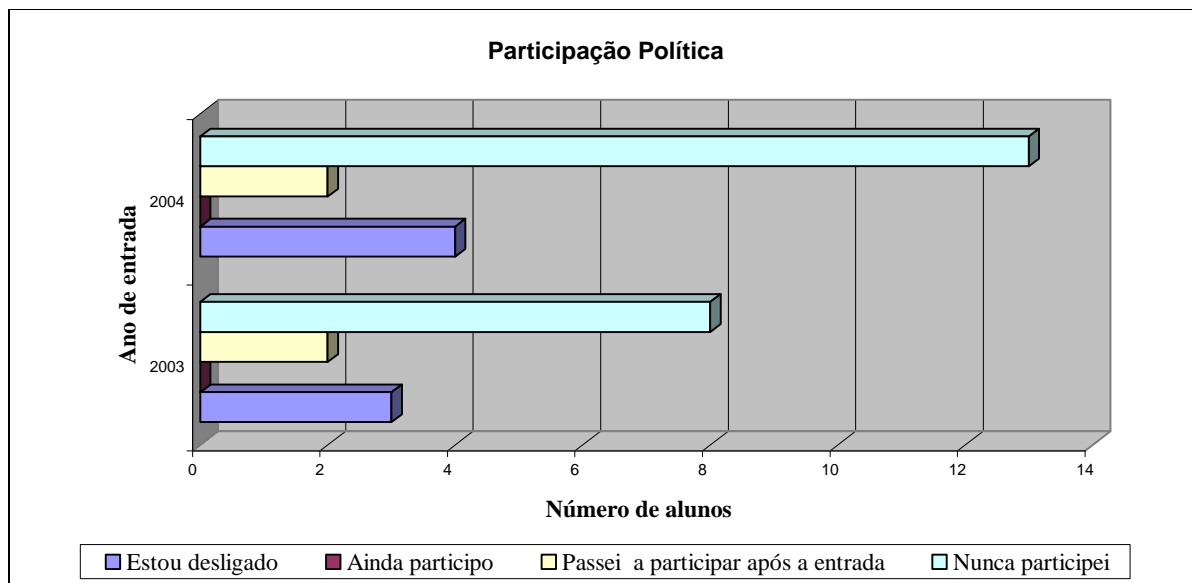
Antes da análise da participação política dos atuais jovens da ESDI, cabe situar a conjuntura em que se deram as mudanças de 68 na ESDI. Em 1968, vivia-se uma turbulência política que abalava o país nos anos pós – 1964. Constatava-se a evolução da correlação de forças na Guerra Fria; mudanças no interior da Igreja Católica e das Forças Armadas no Brasil, num projeto ditado pelos moldes da Escola Superior de Guerra; observava-se o surgimento do novo sindicalismo; o milagre econômico; a ascensão da classe média; acordos MEC – USAID; luta armada; repressão; mortes; tortura e exílio.

A ESDI, nesta ocasião, manteve-se contrária às idéias do uso da farda para manutenção da ordem e com isso participou de inúmeras manifestações, mantendo contato com associações de estudantes, muitas vezes abrigando-as em seus eventos e reuniões, embora não contasse com a participação da diretoria da instituição.

Os alunos de 2003 e 2004, diferentemente dos estudantes de 68, vivenciam outra conjuntura nacional, com diferentes demandas e ações. Ao recuperar a conjuntura dos anos 60, não há intenção de realizar-se uma comparação das realidades e nem tampouco estabelecer uma crítica em relação às formas de participação juvenis atuais.

Entretanto, faz-se necessário considerar que os novos estudantes asseguraram sua entrada através de instrumento legal. Instrumento este, permeado de tensões, críticas e embates, amplamente divulgados pela imprensa. Apesar de terem vivenciado esta efervescência gerada a partir da implementação da lei 3.708/01, as declarações dos questionários revelam uma ausência de participação em fóruns de participação política, como demonstrado no Gráfico 4 na página seguinte:

Gráfico 4:



Os jovens consultados em sua maioria não apresentam participação atuante em agências formais de formação política. Dos que afirmam ter ou já ter tido algum tipo de participação política em agência formal, esta participação se deu em grêmios estudantis em escolas como Pedro II, CAP UFRJ e Aplicação, que tradicionalmente, apóiam estas iniciativas.

Apenas quatro jovens declaram ter iniciado sua participação política, a partir de sua entrada na universidade. Três em espaços relacionados à carreira, como representantes ou delegados, em instâncias como o DCE e UNE e apenas um jovem, aluno da Turma 2004, refere-se ao PVNC – Pré Vestibular para Negros e Carentes - o que poderia indicar uma outra forma de participação política em agências sociais.

De acordo com estudos que baseiam suas análises na participação política da juventude⁵⁰, a participação observada nos jovens de nossos tempos apresenta-se muitas vezes como inovadoras ou pouco usuais. São, de acordo com estas análises, mais pontuais e em certo sentido, substituíveis em seus focos. As atuações acompanham, segundo estes autores, a mutabilidade das demandas e desejos manifestos na diversidade de expressões juvenis e consideram em seus projetos valores, éticas, e possibilidades múltiplas de pertencimento e interferência no real.

Em busca da compreensão destes novos tempos, Anne Müxel (1997) nos fala sobre a crescente demanda por uma “nova política” que consistiria numa decomposição e

⁵⁰ Muñoz e Margulis (1998); Pais (1993), Castro (2001) Urrest, (2000).

recomposição do sistema vigente. Esta nova prática teria como causa o que a autora denomina como “*crise de representação política*” tendo como características primeiras, a perda de credibilidade das personalidades e das instituições - o que se caracterizaria por um repúdio às alianças - à falta de posicionamento e às atitudes oportunistas que beneficiam grupos específicos, no que se refere aos espaços e formas políticas instituídas, o que de certa forma explica a pouca participação expressa no grupo.

Este fenômeno pode ser constatado, para além dos números, na fala de um dos entrevistados. O estudante dá sua visão a respeito de seu interesse e de formas de participação política.

“Nunca participei. Eu tenho vontade sim, até falei com um primo, inclusive, tô nesse negócio com os meus pais (ONG) quero me envolver mais. Essa parte de Movimento Negro eu até gostaria de me engajar um pouco mais. Isso pra mim é bom porque tenho vários contatos pra isso, mas grêmio essas coisas, esse negócio político mesmo, tô fora pra caramba! Porque o que eu vejo é sempre um pessoal meio deslumbrado, fala demais, milita demais, no final tá todo mundo reclamando e não faz nada. Tem um lado bom que é você se envolver, e tal, tá se preocupando mas até hoje eu não vi nenhum movimento político universitário, grêmio que vai levar alguma coisa.” (Aluno da Turma 2003).

O depoimento do aluno remete ao discurso recorrente em nossa sociedade que aponta para o não envolvimento dos jovens em instâncias políticas formais, num tom muitas vezes acusatório, que rotula os jovens como “alienados” e “pouco participativos” em clara comparação à uma parte da juventude militante da década de 60, principalmente nos períodos mais acirrados da ditadura militar.

No entanto, em todo o mundo, observa-se a partir da década de 90, a ruptura de laços entre a juventude e o universo político compreendido pela vivência de experiências políticas, coletivas, em espaços facilitadores para esta experimentação, como a escola, partidos e núcleos, por exemplo.

Constata-se, por fim, a perda de horizonte político para a juventude e o esvaziamento das representações sociais que resultam na conseqüente perda de significado desta ação e na materialização do sentimento de impotência na possibilidade de mudanças concretas, determinando, com isso, o surgimento de novas formas de participação e intervenção no social.

Santos (2003) traça o cenário do que propiciou o surgimento de formas alternativas de ação e intervenção. Nele, configura-se o desencantamento das sociedades com a política moderna em relação às várias outras esferas que compõem a existência do ser social, além do isolamento institucional onde se percebe a posição central do Estado. Aliado a este

quadro em que se observa o descrédito em formas tradicionais e já conhecidas de participação política, há a efervescência social que surge como manifestações de culturas cívicas e políticas, que pressupõem um comprometimento ao projeto. Este compromisso não é restrito a um único projeto, admite-se, portanto, padrões de pertencimento e envolvimento diferenciados apesar de variarem entre si.

Uma destas iniciativas, localiza-se na criação de cursos voltados para as populações negras, os chamados atualmente de PVNCs – Pré – Vestibulares para Negros e Carentes, que devido a sua base ideológica, assume o desafio de contrapor as condições e tramas sociais hierárquicas e desiguais a ações efetivas e possíveis.

Sua idealização remonta o ano de 1976, numa primeira e isolada iniciativa e observa-se a propagação de iniciativas semelhantes nas décadas de 80 e 90. Mas é a partir de 1993 que solidifica-se de maneira mais expressiva, com a estruturação de núcleos⁵¹, em especial na Baixada Fluminense.

A questão racial, independente das disputas intra-movimento, é considerada consenso, o que determinaria, posteriormente, a implantação de disciplinas que pretendiam, em sua concepção, a convergência entre a finalidade pedagógica do curso e o caráter de formação político de conscientização das relações excludentes em nossa sociedade.

Não é intenção neste trabalho recuperar a memória do movimento, e nem discutir os embates orgânicos travados nos núcleos e na direção do curso, tomando partido das posições defendidas pelos grupos.

No entanto, é relevante o fato de apenas um dos alunos que ingressaram pelas cotas, citar este espaço de participação política e declará-lo como instância, na realização de uma reflexão sobre o papel da escola, no caso deste trabalho, da ESDI, e de outros espaços acadêmicos, como agências socializadoras da participação política para “as juventudes”, frente às mudanças societárias verificadas em nossos tempos.

Aparentemente, para este jovem, participar de um espaço onde existe uma cultura de valorização da participação política foi uma experiência benéfica, na medida em que este se vê vinculado a um grupo, estabelecendo alteridade e sentimento de pertencimento, que o leva, inclusive, a citá-lo como local de atuação e a participar, mesmo já tendo entrado na universidade, mensalmente, realizando trabalho na biblioteca nos finais de semana.

⁵¹ Santos (2003) realiza análise sobre a criação dos PVNCs e as tensões e disputas entre o chamado Campo Negro – Eclesial e do Campo Amplo, bem como as divergências referentes à institucionalidade e financiamento dos núcleos.

Em sua fala, nota-se uma consistência maior em relação à percepção de cor, identidade e visibilidade, indicando, talvez, um maior aprofundamento no tema, proporcionado por esta convivência. Esta ação humana nos sistemas contemporâneos que se traduz como participação política, transforma a produção material em signos, redefinindo as relações sociais e formas de atuação, uma vez que novas codificações sociais surgem, por fim, intervindo na estruturação do eu.

“Político assim. É uma questão de contribuição. Você pode trabalhar na biblioteca para indicar livros, arrumar, preencher as fichas das pessoas que estão entrando, dar uma orientação, discutir as questões da gente, esse tipo de serviço. É um grupo de apoio, melhor especificando. Então uma vez por mês, que é o que eu posso, eu vou lá para fazer este tipo de trabalho. Contribuir”. (Aluno da Turma 2004).

A outra possibilidade de participação citada a partir da entrada na faculdade é através da entrada no DCE da universidade, como representante de turma, embora o CA – Centro Acadêmico – esteja momentaneamente desativado, em função de ausência de espaço para alocação do mesmo, o que parece gerar certo incomodo em alguns estudantes:

“Aqui não tem CA, tá tendo umas obras aí e o CA foi desativado, então meio que a gente vive numa comunidade social, todo mundo dá sua opinião, fala o que quer e não rola nenhum grêmiozinho ou CA. Na verdade, não rola nada”.(Aluno da Turma 2004).

Tomando -se o que Schimidt (2001) chama de “*socialização secundária*”, que caracteriza como o processo subsequente à “*socialização primária*” – esta ocorrida na infância quando a família torna-se elemento fundamental e quase único à experiência do indivíduo, a socialização proporcionada por espaços como DEC’s, CA e Grêmios, poderia representar o que introduziria estes estudantes em novos setores e instituições.

Coloca-se, então, a reflexão sobre o papel da escola básica, da universidade e demais instâncias como agências socializadoras, nesta, que o autor classifica como “*socialização manifesta*”, compreendida pela intencionalidade de ações e pela transmissão explícita realizada pelas várias agências de socialização existentes na sociedade⁵². As recentes possibilidades para os atores sociais com alternâncias de papéis, valores, regras, conceitos, paradigmas e velocidade das informações e conhecimentos teriam, portanto, ação direta na

⁵² Setton (2002) apud Dayrrel (2003) ressalta a coexistência de diferenciadas instâncias de socialização, com multiplicidade de projetos e circularidade de valores e referências identitárias, terminando por configurar um campo da socialização híbrido e diversificado, onde, verifica-se a produção de um *habitus* alinhado à pressões modernas.

vivência das experiências, dos processos sistêmicos e na circularidade das informações, formando redes juvenis.

Partindo desta concepção, estas redes de relações, o PVNC inclusive, pressupõem a autonomia e a consciência no desenvolvimento de suas capacidades e na intenção coletiva dos atores. Aparentemente, assumem o desafio colocado para os dias atuais que seria então, “a recriação do que já foi criado”, mantendo dialogicidade com o sistema e garantindo, enfim, sua inserção em espaços diferenciados.

4-4- Escolaridade:

Realizando ainda uma análise macro dos alunos que ingressaram na ESDI nos anos de 2003 e 2004, e preocupando-se com dados em relação à trajetória escolar deste contingente de alunos, constata-se, através das Tabelas 17 e 18, a seguir, o impacto das cotas nos percentuais de 40% para negros e pardos e 50% para alunos da escola pública, se comparados os índices do tipo de escola dos candidatos inscritos (Tabela 17) e classificados (Tabela 18), no vestibular 2003. Observa-se que no ato da inscrição, o número de estudantes inscritos oriundos de escola particular era maior do que o número de estudantes oriundos da escola pública, indicando uma tendência que aponta para a seletividade das universidades públicas para negros e pobres.

Após a classificação, verifica-se que estes números se alteram, passando a apresentar um contingente de alunos maior vindo da escola pública, o que representaria uma mudança significativa na entrada dos alunos na instituição.

Segundo os dados da universidade referentes ao vestibular 2003, grande parte dos alunos classificados cursou o Ensino Médio em escolas públicas, o que de certa forma, desconstrói a crença, inicialmente formulada, de que os alunos negros da turma de 2003, em sua totalidade, eram egressos de escolas particulares, de elite, e, portanto, segundo alguns, não merecedores da solicitação de cotas.

Tabela 17 - Candidatos inscritos na segunda etapa – Distribuição por tipo de escola em que concluiu o Ensino Médio. Ano de Ingresso: 2003.

CARREIRA	PÚBLICA		PRIVADA		OUTROS ESTADOS		TOTAL VÁLIDO
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
DESENHO INDUSTRIAL	175	35,57	297	59,55	24	4,88	492

Fonte: SR – 1, 2005.

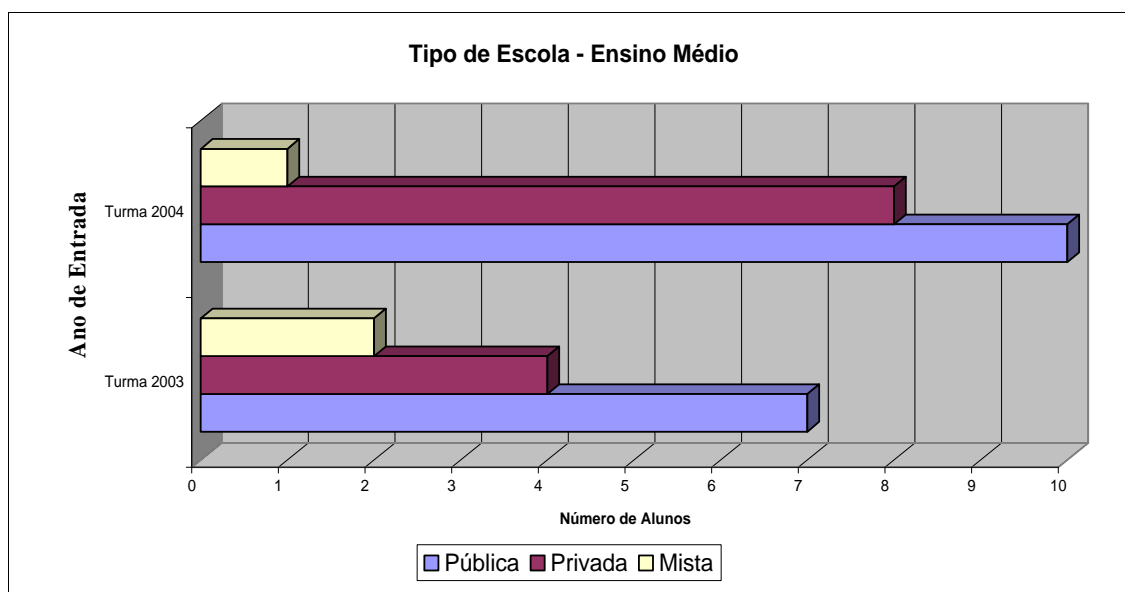
Tabela 18 – Candidatos classificados – Distribuição por tipo de escola em que concluiu o Ensino Médio – Ano de Ingresso: 2003.

CARREIRA	PÚBLICA		PRIVADA		OUTROS ESTADOS		TOTAL VÁLIDO
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
DESENHO INDUSTRIAL	23	63,89	12	33,33	1	2,78	36

Fonte: SR – 1, 2005.

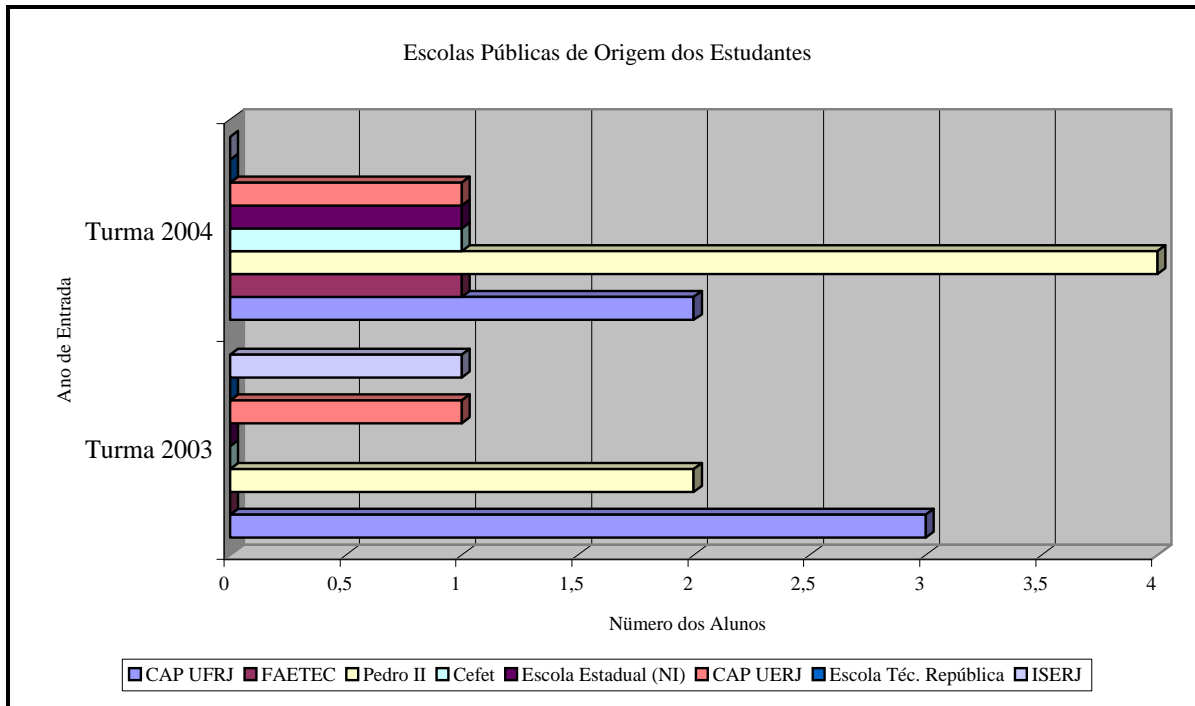
Os dados colhidos através dos questionários, revelam a mesma tendência dos dados gerados pela universidade. No grupo pesquisado, pertencentes às turmas de 2003 e 2004, eram em maior número os alunos oriundos da Escola Pública.

Gráfico 5



As escolas públicas citadas na pesquisa nas turmas são escolas consideradas de excelência, como Pedro II, CAP UFRJ, e Colégio de Aplicação da UERJ, entre outras de mesmo porte. Apenas um aluno da turma de 2004, freqüentou escola pública estadual, sendo esta situada no município de Nova Iguaçu, como demonstrado no Gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6

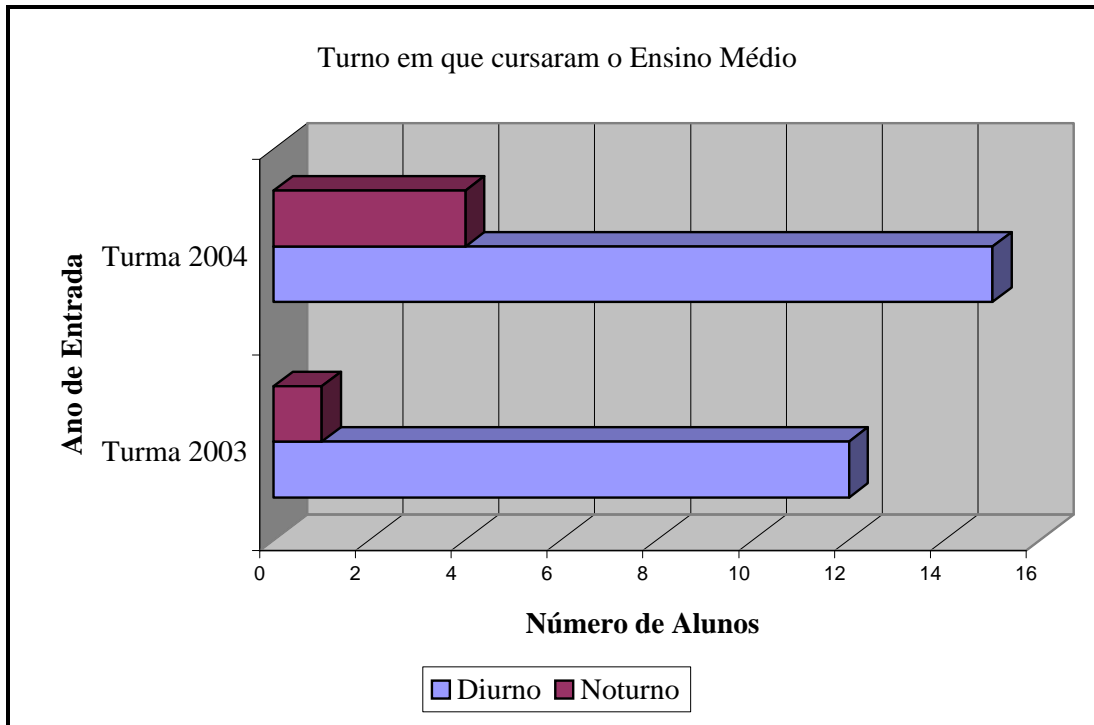


Os alunos que declaram a participação em instituições privadas são egressos de diferentes tipos de escolas que atendem a diversos tipos de público, na perspectiva das classes sociais e localizam-se em diferentes bairros do estado do Rio de Janeiro. Foram citadas as seguintes escolas: Emlup (Caxias), Colégio Bahiense, GPI, MV1, Colégio Princesa Isabel, Colégio Cruzeiro, Colégio Bahiense, São Vicente de Paulo, Instituto Gay Lussac, Educo CPS, Colégio Duque de Bragança, Colégio Abeu e Colégio Santo Inácio.

O maior número de estudantes das escolas privadas ocorreu na turma de 2004, possivelmente em função da diminuição no percentual de vagas reservado para alunos da escola pública e para negros e pardos, neste ano, segundo estabelecido pela lei estadual 4151/02.

Destes estudantes, 27 estudaram no turno diurno. A maior incidência de estudantes no curso noturno, é observada na turma do 2º ano, portanto, entre os alunos que participaram do vestibular 2004, quando já se considerava o critério socioeconômico.

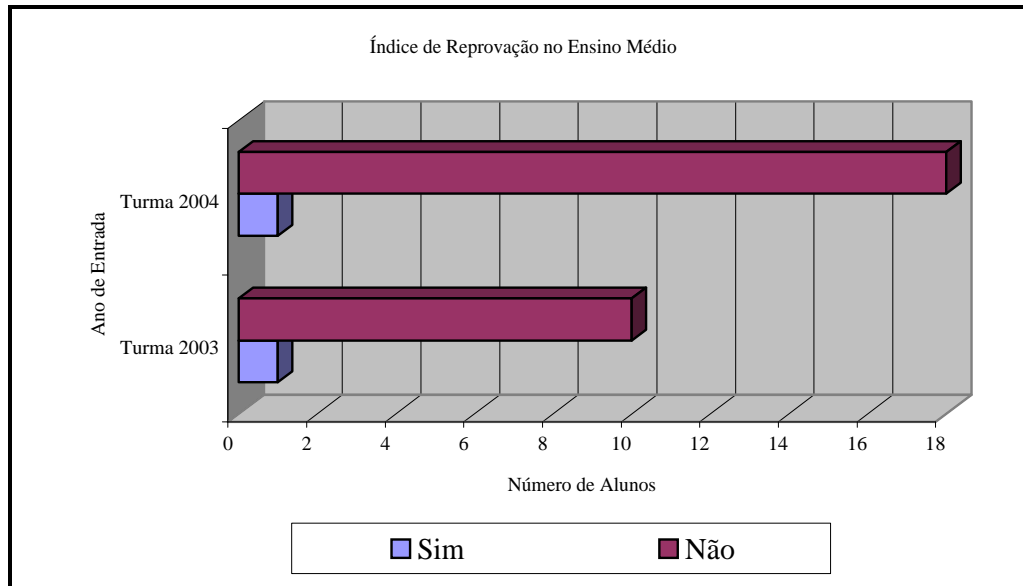
Gráfico 8



Os estudantes, de maneira geral, apresentam uma trajetória de sucesso em sua escolaridade, sem reprovações durante as séries, interrupções em sua escolaridade, evasão ou mesmo reingresso no Ensino Médio, como demonstrado no gráfico 9, a seguir.

Quanto ao conceito de trajetória, Teixeira (2003) nos alerta recorrendo à Bourdieu (1986) que a noção de trajetória deve ser construída pelo pesquisador “*como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um agente (ou mesmo um grupo) num espaço, ele mesmo em devenir e submetido a incessantes transformações*”. Neste sentido, os estudantes negros das turmas pesquisadas prosseguem em sua escolaridade ultrapassando os fatores provenientes das suas histórias pessoais ou de seu grupo transformando-se e às suas posições.

Gráfico 9



Os alunos beneficiados pelas cotas para negros e pardos ingressantes no curso de Desenho Industrial contrariam os indicadores nacionais quanto à escolaridade da população negra, descritos por Jaccoud e Beghin (2002), no tocante à distorção ano/série, defasagem de anos de estudo e expectativa de progressão da escolaridade.

No entanto, em relação à entrada na universidade pública, aproximam-se dos índices apontados nos estudos de Queiroz (2002), que indicam a presença de estudantes negros oriundos da escola pública nas universidades públicas, o que reforçaria “a importância da escola pública para a população negra e a urgência de políticas voltadas para a melhoria da qualidade do sistema público de ensino”.

Os estudantes negros das turmas pesquisadas revelam suas experiências escolares e percebe-se diferença nas trajetórias escolares dos alunos entre as turmas, uma vez que os alunos de 2003 não atendiam ao critério econômico, pertencendo à classes sociais situadas nos níveis médio e alto.

Aparentemente, os alunos da turma de 2003, apesar de freqüentarem uma escola pública, consideravam a entrada na universidade como um percurso natural em suas vidas, em função de seu pertencimento social e nível de escolaridade de seus pais, vindo na conclusão do Ensino Médio, a possibilidade de experimentações em relação às suas escolhas.

“Eu estudei no Colégio de Aplicação desde os seis anos, o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Reprovei só no segundo grau, no primeiro ano do Ensino Médio”.(Aluno da Turma 2003).

“Eu decidi na oitava série que queria fazer Escola Técnica. Eu mesmo decidi fazer, nem foi meu pai, nem minha mãe que influenciaram, nada disso. Achei legal, é que me expuseram as alternativas, tipo você pode continuar, fazer o ensino médio comum ou vai fazer a escola técnica. Tanto é que eu nem sabia e meus pais me explicaram e tal. E resolvi, gostei da idéia e... eu achava importante fazer um Ensino Médio que não fosse só um Ensino Médio puro, no caso, você faz um ensino médio e só, lógico que vou aprender matérias novas, mas nada relacionado ao profissional então eu falei “Vou pra escola técnica, vou aprender o profissional” Não que eu vá fazer a escola técnica e parar, entendeu? Vou fazer e vou ver no que dá. Fui pro Instituto de Educação. “ (Aluno da Turma 2003).

Os estudantes da turma do 2º ano, com entrada em 2004, aparentemente em função de seu pertencimento social, vêem a escolaridade como uma oportunidade a qual precisam apegar-se e, a partir disso, definir-se com mais rapidez em relação a seu futuro. Mencionam os sacrifícios feitos pelos pais para mantê-los em escolas particulares, além de escolhas e processos mais acelerados, visando a sua inserção no mercado de trabalho.

“O Ensino Médio eu fiz no mesmo colégio que o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª. Quando eu terminei o Ensino Médio aos 17 anos, eu parei, porque a questão mesmo é que você é muito jovem e fica meio perdido na vida, não sabe pra onde ir. Ou você entra numa faculdade ou você vai trabalhar. Das duas uma. Como eu não tinha nenhuma perspectiva no momento de entrar numa universidade particular porque tem a questão financeira e até pública mesmo porque eu não me achava qualificado o suficiente para concorrer num vestibular, também não tinha noção do vestibular e não tinha noção de um direcionamento por parte da família ou da escola para estimular a pessoa a pensar um pouco mais além no mundo dela, então eu optei pelo trabalho e pela necessidade também de complementar a renda da família. Daí pra lá fiquei trabalhando aqui e acolá até eu ter maturidade suficiente para eu escolher o meu caminho”.(Aluno da Turma 2004).

“O ensino fundamental todo eu cursei em Brasília em colégio público e naquela época era bom. Lá era como um colégio particular e até a oitava série estudei nesse colégio público. Quando eu mudei, minha mãe percebeu que aqui no Rio colégio público era muito difícil, muito ruim e ela disse “Acho melhor te colocar mesmo que seja num colégio particular barato” e estudei num colégio lá perto de casa, bem baratinho, o Educo CPS , comparado a um Miguel Couto”.(Aluno da Turma 2004).

“O fundamental foi todo numa escola de bairro perto da minha casa, que era uma escola onde a minha mãe trabalhava do lado, então eu estudei todo no particular. Maternal até a oitava série. No ensino médio eu fiz um ano de SENAC, administração técnica, só que eu não gostei e fiz prova pro Pedro II, passei e fiz mais três anos no Pedro II. Só o ensino médio”.(Aluno da Turma 2004).

“O fundamental eu fiz até a quinta série numa escola pública. Em uma não em algumas porque eu estudei em três escolas públicas e a partir da sexta até o segundo grau eu fiz numa escola particular. Eu acho que eu fiz primeira e segunda

numa escola, terceira e quarta e quinta em outra e a partir da sexta eu fiz numa escola só. Na verdade eu morava em outro lugar, eu estudava lá depois minha mãe quis se mudar e eu troquei de escola. Mas eu troquei da escola pública para a particular porque minha mãe viu que eu me esforçava, que eu procurava aprender e resolveu apertar um pouquinho, conversou com as professoras e elas falaram que valeria a pena investir⁵⁴, então ela me colocou numa escola particular”.(Aluna da Turma 2004).

A partir destes depoimentos, pode-se depreender que a hipótese que circulou na mídia e nos argumentos construídos contrários às cotas raciais de que tais estudantes seriam deficitários em relação aos conteúdos, e que, portanto, apresentariam uma escolaridade permeada de dificuldades, caracterizada por diversas interrupções, não se confirma. O discurso defendido pelo senso comum atribuía de maneira inconsciente talvez, aos próprios estudantes, esta deficiência escolar, o que determinaria a não possibilidade de acompanhamento das disciplinas e, conseqüentemente, a uma queda na qualidade do ensino nos cursos de graduação.

Esta construção se mostra precipitada ao constatar-se que a maioria dos estudantes, do curso de Desenho Industrial, são oriundos de escolas públicas classificadas como de excelência, como já demonstrado anteriormente.

A deficiência apresentada e apontada por alguns dos estudantes entrevistados, tanto na turma de 2003 quanto na turma de 2004, refere-se a uma dificuldade que tangencia o currículo das escolas de Ensino Médio, tanto nas áreas mais práticas, como Desenho e Geometria, como na inclusão nos currículos de disciplinas que envolvam algum tipo de repertório cultural, como Arte, Sociologia ou Filosofia. As deficiências apontadas realizam uma crítica ao modelo de escola oferecido aos jovens em nosso país.

“Dificuldades em relação mais às disciplinas. Porque você chega num esquema em que as disciplinas são totalmente diferentes daquele que você teve contato no Fundamental e Médio. São disciplinas como eu já falei que estimulam a criatividade, espírito construtivo, que você não está preparado realmente pra pegar rapidamente este tipo de raciocínio e de atitude, então você vem muito deficiente, é um sistema totalmente diferente aí, por exemplo, eu tive Desenho Artístico na 6ª série apenas e depois nunca mais tive. É o tipo de coisa que se você não tem acesso na escola ou fora dela, se você entra no curso de DEIN ou Arquitetura ou Belas Artes, você vai ter dificuldades porque você não vem com uma base artística, para poder fazer todos os trabalhos, porque é necessário”. (Aluno da Turma 2004).

⁵⁴ Grifo meu. Em vários depoimentos principalmente nos alunos da turma de 2º ano, observa-se um esforço financeiro por parte da família antes e depois do ingresso do estudante na universidade. Antes, com um caráter de preparação e apego à chance de entrada e depois na garantia efetiva de um projeto maior de mobilidade social, viabilizando a permanência do aluno no curso.

“Eu vejo as pessoas mais velhas de idade falando” Antigamente a escola pública era a escola mesmo “até a escola mesmo que eu estudei, o Instituto de Educação era super concorrido pra entrar, de qualidade. O ensino público hoje, pelo que eu vejo, é muito precário, o ensino público que eu tive quando estava na escola técnica eu já achei precário. Porque assim: eu entrei pra escola particular e entrei pra escola pública a parte técnica não tenho nada a reclamar, só que a parte do ensino médio mesmo, as matérias de ensino médio mesmo...” (Aluno da Turma 2003).

Outra reflexão possível é que os alunos que “arriscam - se” ou melhor, sonham como possível a chegada à universidade pública são os que poderíamos chamar de “elite” da escola pública, pois, para estes, ainda é possível ousar a chegada ao ensino superior público, em função de seu rendimento e de sua trajetória escolar.

No entanto, para tantos outros alunos que têm sua vida escolar marcada por inúmeras retenções, evasão e interrupção na continuidade das séries e retorno à escola através de cursos de EJA – Educação de Jovens e Adultos – e Ensino Noturno, como demonstrado em pesquisas feitas por órgãos como o IPEA, já citadas anteriormente, a faculdade pública ou um curso considerado de “prestígio”, como o de Desenho Industrial, torna-se longínquo demais de suas realidades.

No entanto, se para os alunos que hoje cursam Desenho Industrial e que possuem este perfil de sucesso escolar diferenciado da maioria dos estudantes negros do país, a crença construída ao longo de sua escolaridade, sobre sua incapacidade era quase verdadeira.

Para outros tantos alunos possuidores de maiores interrupções e entraves na escolaridade, mencionados nas pesquisas que apontam as defasagens entre o segmento branco e o segmento negro, no tocante à escolaridade, pode-se, hipoteticamente, pensar que esta crença em sua incapacidade torna-se concreta e, portanto, insuperável.

4-5- Acesso à universidade:

Da totalidade dos estudantes pesquisados, grande parte participou do ENEM, que talvez venha sendo usado nos últimos anos como treino, ao contrário do que acontecia em décadas passadas, quando alguns estudantes costumavam inscrever-se em outros vestibulares para ambientar-se com a estrutura do exame.

É preciso igualmente considerar que, desde a sua implementação, há sete anos, o ENEM se propõe, segundo seus criadores⁵⁵, a estabelecer no país uma nova forma de

⁵⁵ Consultar o site <http://www.inep.gov.br/basica/enem/default.asp>. Consulta realizada em 20 de junho de 2005.

concepção de avaliação, colaborando com o processo seletivo das instituições de Ensino Superior. O exame apregoa, também, a oportunidade do estudante em confrontar seus conhecimentos realizando uma auto-avaliação sobre seu nível de conhecimento e desempenho.

O conceito obtido no ENEM vem sendo incorporado como critério de entrada em algumas instituições e atualmente colabora com a seleção do projeto ProUni, o que poderia, em parte, justificar a opção por esta forma de avaliação. Cabe lembrar que a possibilidade de garantir um conceito que permita o ingresso numa universidade particular ou pública através do exame, torna-o mais interessante aos olhos dos estudantes que, assim, contariam com mais uma chance de obter sucesso em sua entrada no vestibular. Apesar de não gratuito, cobra-se uma taxa de R\$ 35,00 ao estudante não incluso nos casos de gratuidade.

A inscrição gratuita é assegurada aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio de instituições públicas de ensino federais, estaduais e municipais, estudantes carentes do terceiro ano da rede particular, mediante preenchimento de declaração de carência constando a assinatura e o carimbo da Direção da escola atestando a carência, e concluintes do Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Em consulta ao site oficial, obteve-se os seguintes dados que confirmam os resultados apresentados na pesquisa com os estudantes da ESDI. O questionário socioeconômico do exame de 2004, extraído do site oficial do MEC – Ministério da Educação e Cultura - aponta que 81,6% dos estudantes terminou o ensino médio em três anos, 71% estudaram somente em escola pública e 57,2% apenas no turno diurno. Por não terem participado de outros exames, não houve reprovações anteriores ao vestibular de ingresso, demonstrando sucesso nesta etapa da escolaridade.

Esta tendência, observada em estudantes em todo o Brasil, também revela-se presente nos alunos da ESDI. Poucos foram os alunos que participaram de outro exame vestibular, anterior ao exame que determinou sua entrada, não havendo, assim, muitas reprovações anteriores em vestibular, como demonstrado nos Gráficos 10 e 11.

Gráfico 10

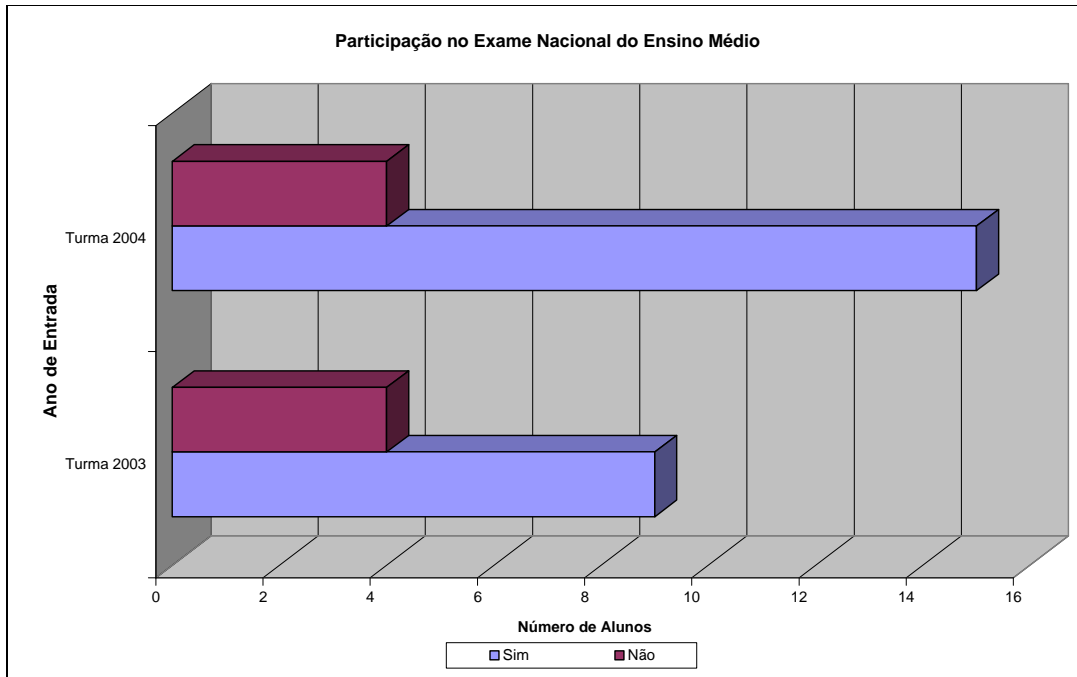
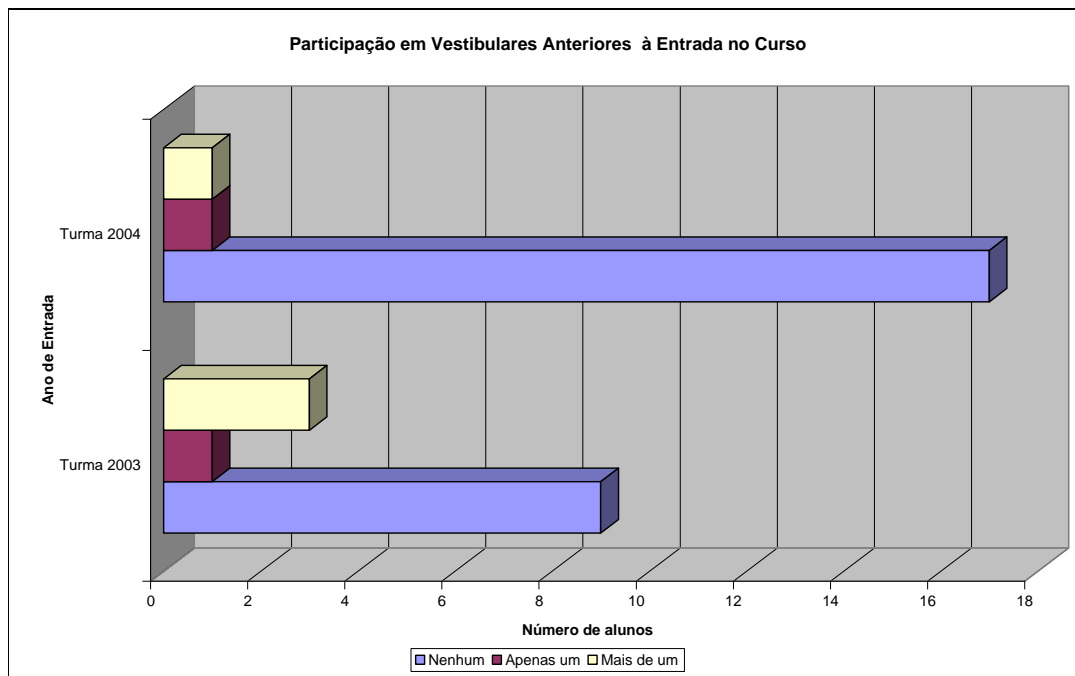


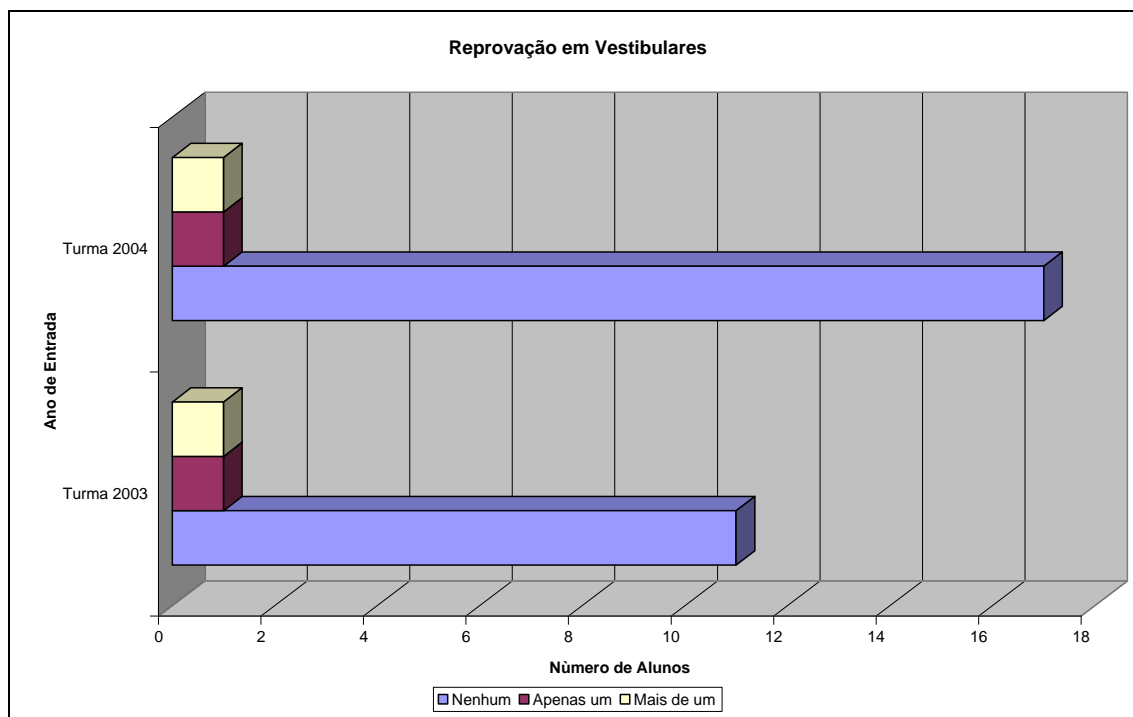
Gráfico 11



A pesquisa coordenada por Queiroz (2002), em parceria com algumas universidades, dentre elas, a UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro - revelou resultado semelhante ao da ESDI, em relação ao número de estudantes que prestavam vestibular pela primeira vez.

Nesta pesquisa, a universidade carioca, apresentava de forma semelhante à UnB – Universidade de Brasília – elevadas concentrações de estudantes que estavam prestando vestibular pela primeira vez. Nos índices da UFRJ, se agrupados os estudantes pretos e pardos obtinha-se 60,4% dos estudantes consultados, em pesquisa direta, comparados a 50,1% de estudantes brancos sem experiência anterior em exames vestibulares. Este índice difere das outras universidades federais participantes da pesquisa, onde os índices de negros sem experiência anterior em vestibulares apresenta-se pequeno.

Gráfico 12



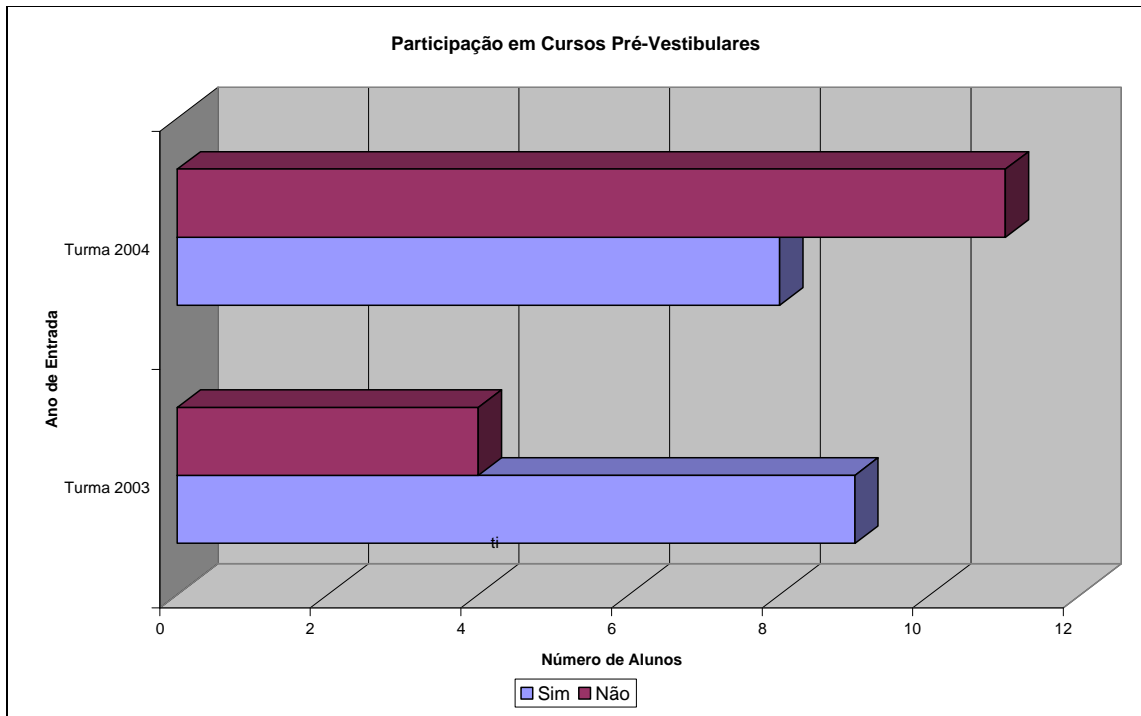
A participação dos alunos da turma de 2004 em cursos pré-vestibulares é inferior, se comparada aos números de 2003. Vale lembrar que os alunos da turma de 2004 foram classificados na solicitação para cotas, considerando-se o critério econômico, cujo valor era de uma renda familiar máxima *per capita*, de até R\$ 300,00. Dos alunos que freqüentaram cursos preparatórios uma grande parte relata como fundamental a sua participação nos mesmos cursos.

Os alunos de 2003, que não tiveram de atender ao critério econômico em sua inscrição de solicitação de cota, declaram sua participação em cursos pré-vestibulares mesmo

freqüentando as escolas públicas consideradas de excelência e estabelecimentos particulares renomados no estado do Rio de Janeiro.

Os cursos pré-vestibulares citados são cursos considerados de elite, que apregoam sua excelência, realizando uma propaganda associada a uma boa capacitação do aluno, numa lógica estimuladora da competição e do mérito.

Gráfico 13



O “sucesso” em realizar esta devida capacitação do aluno para a disputa em vestibular classificatório, comprovado através da entrada numérica nos primeiros lugares em cursos considerados de prestígio, tem um preço e é esta “certeza” de sucesso, apregoada pelas propagandas destes cursos e pela noção da “regra do jogo”, aparentemente, é o que seduz as famílias e os jovens, justificando um investimento financeiro já incorporado ao formato do exame vestibular, tanto para alunos da turma de 2003 quanto para alunos da turma de 2004.

“Para a faculdade minha mãe falou” tu tem que se preparar bem e entrar num cursinho, a gente vai dar um jeito de pagar isso “, e fiz um pré-vestibular e já era o ano de cotas e eu pensei em botar cotas pra negros”. (Aluno da Turma 2004).

“Não, eu preferi não fazer no terceiro ano um vestibular porque eu tinha que fazer um estágio e a maioria das pessoas da minha turma no terceiro ano já tavam fazendo estágio e eu falei” Vou parar, fazer um estágio “até porque tem um período certo pra você fazer, tem um prazo então vou fazer agora e por ser estágio

eu vou não ter mais a preocupação das matérias escolares então vou pro estágio e tentar vestibular. E outra coisa eu optei pelo pré-vestibular pelo fato de saber que eu não ia conseguir estudar em casa, entendeu? Por curso rola uma certa obrigação entre aspas assim, porque lá você tem que estudar. O cara tá ali te dando aula e você tá ouvindo e tá aprendendo e enfim, e eu preferi assim tanto é que quando” ah vai ter aula extra até tal hora!”Eu ficava até oito horas da noite estudando se pudesse”.(Aluno da Turma 2003).

Um outro aluno relata sua experiência no PVNC, após um período no mercado de trabalho. Este aluno foi o único que mencionou sua entrada no mercado profissional como uma saída possível em relação à sua condição social.

“Eu fiz PVNC durante um ano. A primeira vez que eu tive contato com o PVNC foi em 98 que eu tava servindo o exercito, aí eu conheci as pessoas do movimento, eu fui me informar e inscrevi-me no curso. Aí tava servindo o quartel e ao mesmo tempo estudando lá sábado e domingo. Só que o quartel é muito puxado, tirava serviço sábado e domingo, fazia treinamento e não consegui acompanhar o curso regularmente e tive que abandonar o curso pensando em voltar posteriormente. Mas só que esse posteriormente só foi em 2003, muitos anos depois, aí em 2003 eu voltei já decidido a passar no vestibular, já conhecia as pessoas do núcleo lá onde eu moro e fiz de novo”.(Aluno da Turma 2004).

4-6 - As famílias dos estudantes:

Outro aspecto relevante da pesquisa diz respeito à situação de escolaridade dos pais dos estudantes, o que explicaria, em parte, a busca por um nível escolar diferenciado, através da entrada na universidade por parte dos alunos, principalmente, no que se refere às turmas beneficiadas pelas cotas.

Ao considerar-se a premissa do senso comum, estes estudantes, em especial os da turma de 2004, seriam oriundos de famílias com níveis de escolaridade mais baixos, pouco instruídos e por causa disso, almejavam a universidade, considerando-a como fator de mobilidade social.

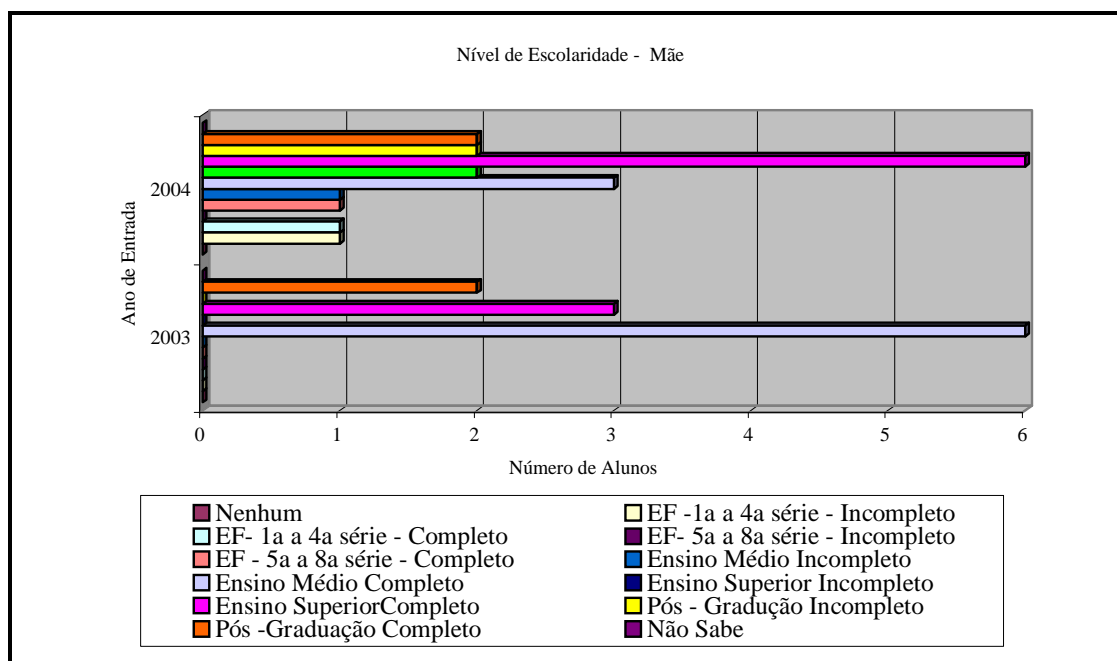
No entanto, os dados dos questionários revelam que os pais dos alunos que buscam o curso de Desenho Industrial tanto na turma de 2003, como na turma de 2004, possuem, em sua maioria, nível superior o que faz com que a entrada na universidade, não se constitua como impacto em suas vidas e nem na vida familiar, portanto, com ausência de crises em função das escolhas e dos compromissos universitários.

O Gráfico 14 que trata da escolaridade da mãe dos estudantes revela que na turma de 2003 há predominância nos níveis médio e superior, demonstrando acúmulo maior de capital cultural. Não há mães em níveis escolares mais baixos ou que não apresentem escolarização.

Em relação a este aspecto, podemos afirmar que, em termos de escolaridade das famílias há ainda, predominância de estudantes que possuem em suas relações um dos pais, ou senão os dois, que possui graduação completa.

Já na turma de 2004, o quadro se mostra em transição, pois, embora observemos a predominância no nível superior e na pós – graduação encontram-se, mães em situação de escolaridade incompleta e em níveis mais baixos de escolarização, o que parece estar relacionado ao estrato social do qual fazem parte. A presença de mães em níveis mais altos de escolaridade confirma, igualmente, um crescimento na escolaridade do segmento feminino.

Gráfico 14



Alguns estudos (Queiroz, 2002; Teixeira, 2003; Bourdieu, 1980) vêm demonstrando que a escolarização dos pais tem influência poderosa na determinação do sucesso acadêmico dos estudantes, apontando para o ensino superior como espaço de reprodução das desigualdades sociais.

Neste sentido, a pesquisa realizada por Queiroz (2002), indica que, na UFRJ, concentra-se um contingente expressivo de pais com níveis altos de escolaridade, embora haja predominância do grupo branco.

Nas turmas de 2003 e 2004, observa-se uma tendência percebida em outras pesquisas, no que concerne a uma mudança na estruturação das famílias que, em alguns casos, assumem organizações matrifocais, ou seja, sem contar com a presença do pai.

Observa-se, igualmente, que, para alguns dos nossos entrevistados, a figura da mãe assume um papel de referência, de carinho, de autoridade, para a qual é dirigida um certo sentido de obrigação moral de retribuição.

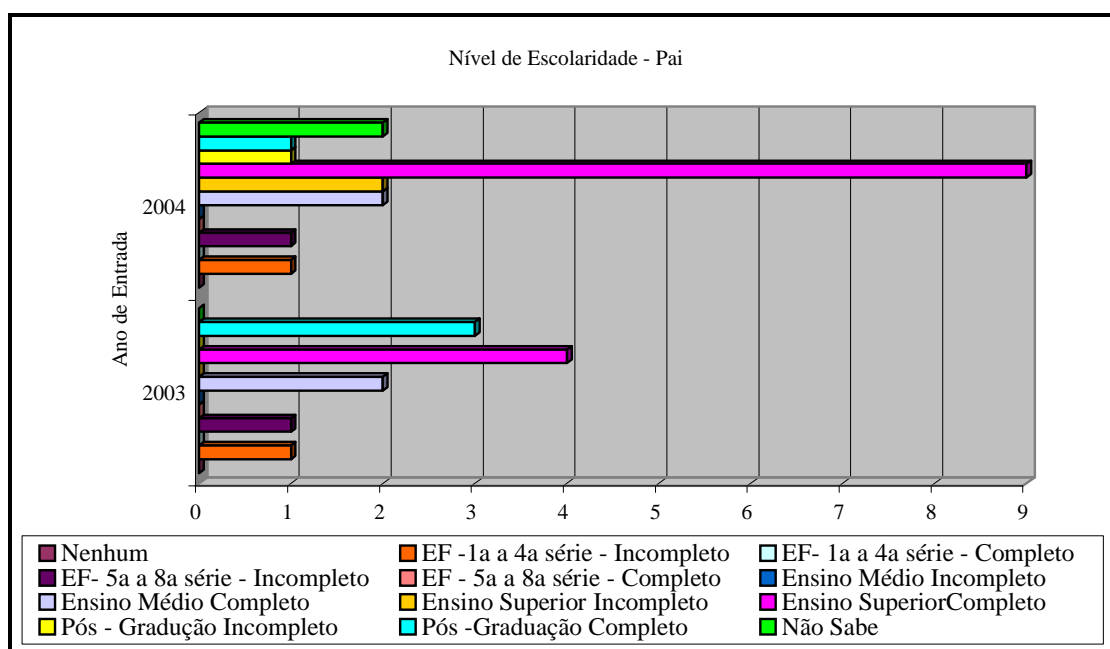
Alguns alunos da turma de 2004 mencionam o papel que suas mães representam nesta mudança de nível de escolaridade, traduzida pela entrada na universidade.

“Primeiro porque eu queria realizar um sonho da minha mãe, porque até agora, ela tem outro filho, e até agora eu sou o único que conseguiu passar”. (Aluno da Turma 2003).

“No dia em que eu passei minha mãe ligou pra todo mundo. Na minha família todos ficaram muito felizes e ela mais ainda. Foi muito legal fazer isso”. (Aluna da Turma 2004).

O Gráfico 15 indica a escolaridade dos pais dos estudantes e aponta a mesma tendência observada em relação à escolaridade das mães dos alunos das turmas. Concentram-se no nível de graduação nas duas turmas e na turma de 2004, observa-se também o aparecimento da resposta “não sei”, o que depois foi esclarecido durante as entrevistas, constatando que naqueles casos, os estudantes não possuíam mais nenhum contato com os pais.

Gráfico 15



Estes dados coincidem com mapeamento realizado na universidade no vestibular de 2002, portanto, anterior às cotas, onde 87,50% das mães e 75% dos pais dos candidatos concentravam-se em nível superior de ensino (SR-1,2005).

A singularidade da mudança proporcionada pelas cotas pode ser observada ao cruzarmos, os dados do vestibular de 2002, 2003 e 2004, no que diz respeito à escolaridade e à declaração racial.

No vestibular de 2002, anterior às cotas, o percentual dos estudantes auto-declarados negros era de 0% , pardos de 4,17% e 4,17% de amarelos, no curso de Desenho Industrial. Portanto, os pais que possuíam escolaridade em nível superior, tanto mães (87,50%) como pais (75%), eram pais de 91, 67% de alunos declarados brancos.

Ao estabelecer esta relação, buscamos compreender a repercussão da entrada na universidade para os alunos pretos e pardos das duas turmas. Considerando a perspectiva de Bourdieu (apud Nogueira, 2004), frente à realidade social, os indivíduos lançariam mão de suas diferentes formas de riqueza e volume de recursos acumulados e os investiriam para assegurar posições no espaço social, o que explicaria um grande número de famílias de alunos brancos com nível superior.

Neste sentido, a entrada dos alunos na universidade oriundos de famílias que possuem um nível médio e superior de escolaridade representa, em especial, na turma de 2003, que estes atores desenvolveram o conhecimento prático sobre o que era possível dentro da realidade social concreta. Os pais dos jovens negros da turma de 2003 são os que conseguiram, num esforço heróico, atingir níveis mais altos de escolaridade, comparados aos alunos e pais de estudantes de anos anteriores como, por exemplo, em 2002.

Ora, se em grande parte, os pais destes jovens conseguiram atingir uma escolaridade mais avançada, então era possível que esperassem destes estudantes uma formação equivalente ou até mesmo superior.

Desta forma, usando de estratégias adotadas por seu grupo, estas famílias priorizaram o investimento escolar, transmitindo a seus membros a percepção de que o sucesso escolar – neste caso, a chegada à universidade pública – seria o meio de garantir sua posição atual e futura.

Desenvolveram, portanto, o *habitus*, um conhecimento prático sobre como lidar com oportunidades relacionados à sua posição social. Os estudantes portadores de maior volume de capitais, aspirariam, portanto, a um nível social mais elevado com a autocolocação de objetivos mais ambiciosos do que os já alcançados por seus pais.

Já os estudantes da turma de 2004, situados em outra configuração social em que pese a declaração de renda e também a racial, feita no ato da solicitação das cotas, demonstram que, em alguns casos, os sujeitos opõem a realidade exterior face à realidade individual, construindo assim, numa troca constante entre o objetivo e o subjetivo da individualidade, sistemas orientados para funções e ações no cotidiano.

Embora seus pais possuam escolaridade mais avançada do que contingentes revelados em outras pesquisas, é possível observar significados diferenciados sobre a representação da entrada na universidade pública para os alunos, quando perguntados sobre o *status* atribuído ao estudante em sua entrada neste espaço acadêmico.

Para os estudantes de 2003, a entrada na universidade, aparentemente, já era esperada e por isso, associam o status ao desenvolvimento da carreira e ao seu próprio desempenho futuro na profissão.

“Eu acho que mais importante do que entrar é você concluir, você pode se vangloriar de alguma coisa quando você conclui, é a faculdade”.(Aluno da Turma 2003).

“Depende do meio onde ele vive. Porque se é um lugar onde ninguém tem nível superior, vão falar: ele tem, entrou pra faculdade! Mas se é um lugar que todo mundo tem nível superior, não muda nada”.(Aluno da Turma 2003).

“O cara, primeiro quando você consegue entrar pra uma Uerj ou UFRJ você é visto como inteligente porque são as mais concorridas e os melhores cursos do Rio estão geralmente nas públicas. Se você fez Direito na UFRJ, Medicina na UFRJ, História na UFF, você com certeza vai ganhar de alguém que fez outra universidade. A primeira vista, com certeza você vai ser visto como alguém melhor preparado. Do que as outras pessoas”. (Aluno da Turma 2003).

Os alunos da turma de 2004 posicionam-se diferentemente de seus companheiros da turma de 2003, referindo-se a uma necessidade conjuntural, que justificaria a busca por níveis mais altos de escolaridade.

“O que me motivou foi uma questão de necessidade porque assim, aqui no Brasil o filho de pobre e negro é condicionado pra ser empregado e sei lá, eu sempre fui uma pessoa que enxerguei um pouco mais além, do que aqueles que me cercam, eu achava que não era certo assim”.(Aluno da Turma 2004).

A fala de outro estudante reforça a presença da certificação necessária à mobilidade social que se mostra uma das exigências de nossos tempos. Daí uma mudança de postura em relação ao investimento e retorno possíveis.

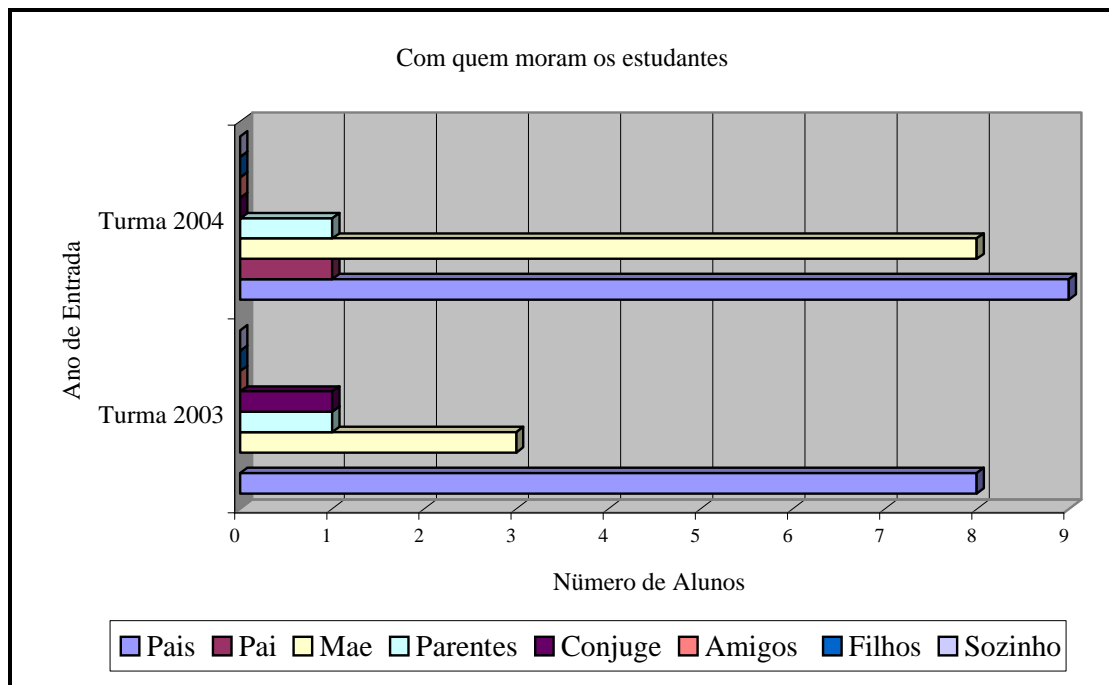
“Realmente é verdade se você pega um aluno de uma faculdade pública e compara com uma Estácio, um que faz DEIN na Estácio e outro que faz na UERJ então essa comparação vai mexer com as pessoas. É fazer um curso superior você já é visto tipo esse garoto tem cabeça, quer ser alguém na vida, quer ter um curso superior pra ser alguém maior”. (Aluno da Turma 2004).

4-7- Rendimento dos alunos:

Os alunos pesquisados moram, em sua maioria, com os pais, revelando que ainda estão distantes de uma independência financeira, apesar de, no terceiro ano, ser possível a participação dos alunos em formas de estágios ou trabalho, uma vez que o turno freqüentado é o da manhã. Observamos, também, nestes dados, a presença de famílias matrifocais, como já observado nas informações sobre a escolaridade das mães.

Os estudantes, em sua maioria, não contribuem com a renda familiar e constata-se, a partir dos questionários respondidos, uma média de 4 a 5 membros por residência,

Gráfico 16



Considerando o local de moradia dos alunos, este, muitas vezes, aparece como um entrave no desenvolvimento das atividades acadêmicas. Através dos dados socioeconômicos, pode-se realizar um estudo para a compreensão das estratégias de

permanência utilizadas pelos alunos ao longo destes três anos, desde a implementação da lei, uma vez que há ainda um grande número de jovens que não trabalha nas turmas.

Esta maior concentração de alunos se dá na turma de 2004, no 2º ano, que estuda em horário integral. Os poucos estudantes que declaram trabalharem ou já ter trabalhado, na turma de 2003, revelam que sua entrada no mercado de trabalho ocorreu após os 18 anos, portanto, pós - entrada na universidade.

Na turma de 2004, os que declaram já ter trabalhado, possuindo algum tipo de experiência profissional, ingressaram no mercado de trabalho por volta dos 14 anos de idade, o que é compatível com as informações que mencionam a entrada de jovens negros no mercado de trabalho, em simultaneidade com a escolarização, o que determina, em muitos casos, a distorção série/idade. (Gráficos 17 e 18)

Gráfico 17

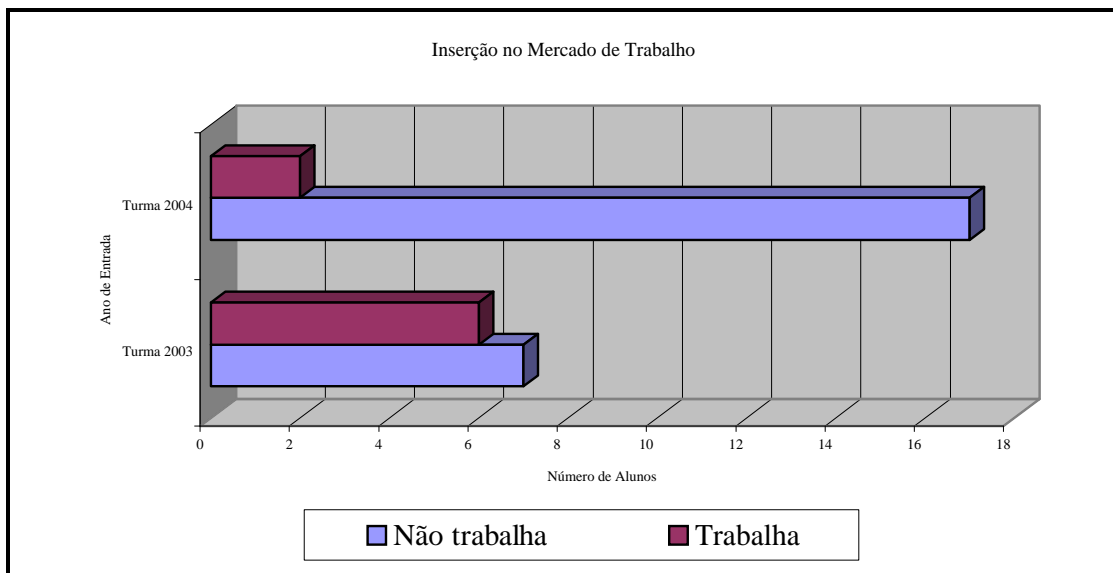
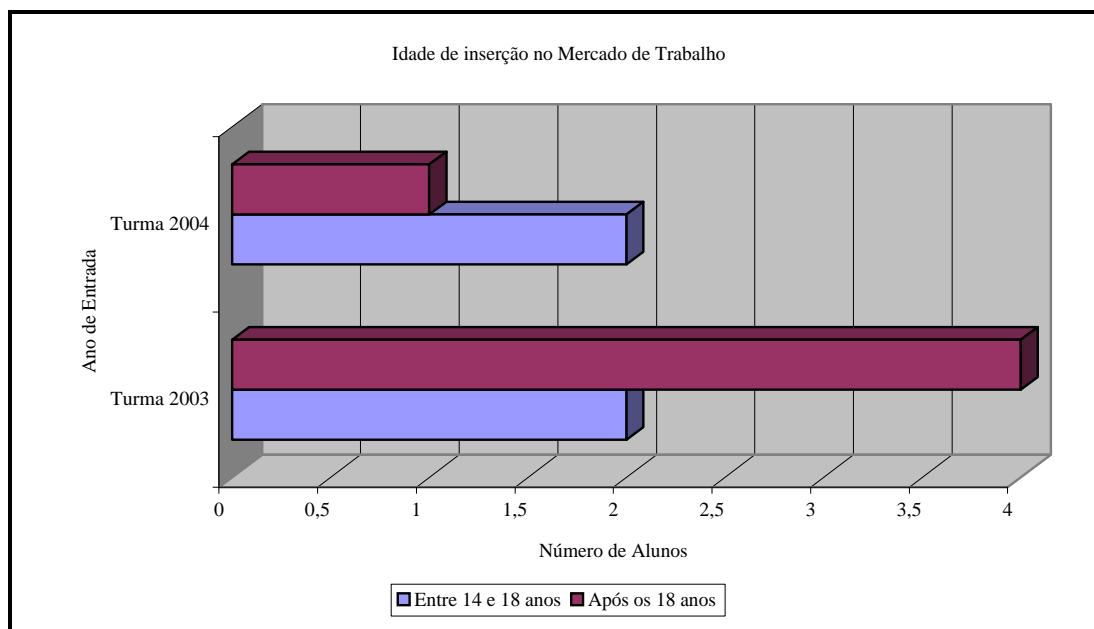


Gráfico 18



A análise da renda familiar declarada pelos alunos nos questionários indica que, na turma de 2003, há maior número de famílias pertencentes a estratos sociais médios, uma vez que neste ano ainda não era previsto por lei a declaração de carência. Os alunos que declaram renda inferior à R\$ 3.000, 00 totalizam apenas 5 alunos dos 13 questionários respondidos. Não se observam nesta turma, alunos com renda familiar inferior à R\$ 900,00.

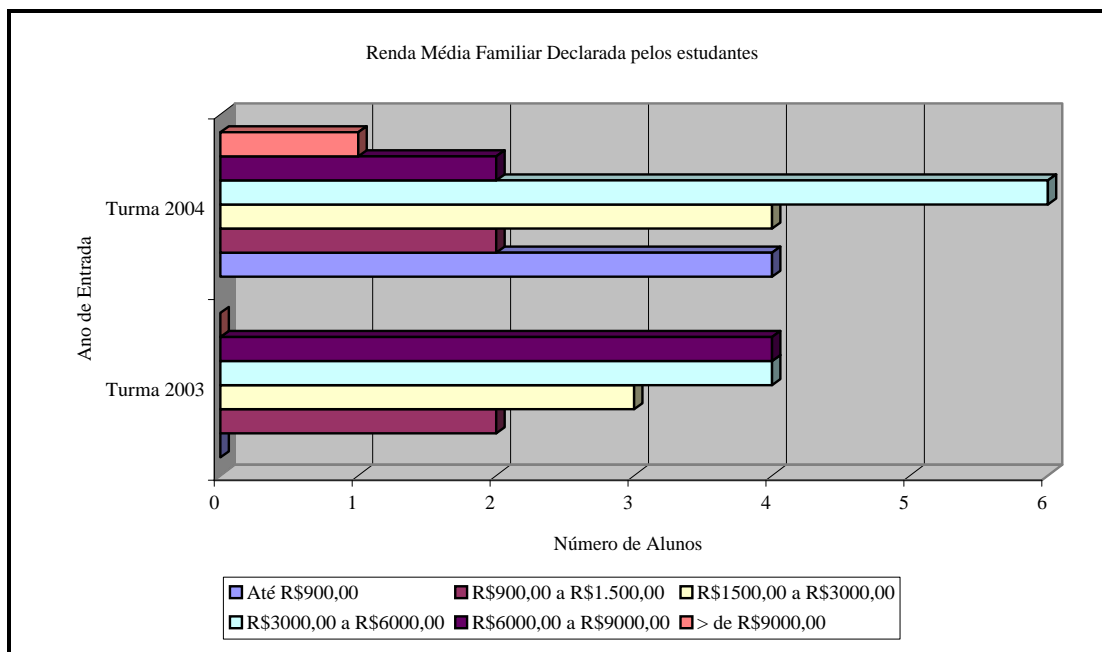
Na turma de 2004, a partir da inclusão do critério de carência, percebem-se diferenças socioeconômicas mais evidenciadas. Há uma concentração de alunos nas faixas de renda de R\$ 900,00 a R\$ 3000,00. Considerando que, em média, os alunos declararam em torno de 4 membros por residência representa que há, nesta turma, famílias onde a renda varia entre R\$ 225,00 e R\$ 750,00 *per capita*.

Este cálculo aproximado se faz necessário ao se discutir a permanência dos alunos no curso e o atendimento das demandas materiais nas várias disciplinas, o que se verifica nas respostas dos entrevistados como um aspecto apontado, unanimemente, como negativo no curso.

Ao cruzar dados referentes à escolaridade dos pais e renda média, demonstrada a seguir pelo Gráfico 19, causa estranheza a presença de cotistas que, apesar de possuírem pais com ocupações profissionais que exigem graduação completa, e, em alguns casos, em carreiras que possuem prestígio reconhecido socialmente, em faixas financeiras entre R\$

900,00 a R\$ 1.500,00. Cabe lembrar que os estudantes da turma de 2004, ao solicitarem cotas de qualquer modalidade, deveriam declarar uma renda *per capita* máxima de R\$ 300,00.

Gráfico 19



Os estudantes de 2003 e 2004, de modo geral, relacionam, ao responderem as questões opinativas contidas no questionário, quando perguntados sobre os aspectos negativos do curso: 1. a quantidade de gastos na realização dos diferentes trabalhos (24 estudantes) e 2. a preocupação com o futuro no que se refere à inserção no mercado de trabalho, mais especificamente, na habilitação de projeto de produto (5 estudantes). Outros 3 estudantes apontam também a falta de tempo para outras atividades como um fator negativo.

Para os estudantes ingressantes através das cotas, a despesa representada pelo transporte, pela alimentação e pelas demandas na execução dos trabalhos é motivo de preocupação e, às vezes, frustração. Um deles diz através do questionário:

“O curso é muito puxado e estressante. Por não ter muitas vezes dinheiro para fazer um trabalho bom, o trabalho não fica satisfatório o que torna tudo muito frustrante” (Aluna da Turma 2004).

Durante as entrevistas 100% dos alunos manifestaram a dificuldade na compra dos materiais para o desenvolvimento do curso e a execução dos trabalhos, como um fator de entrave na execução do mesmo. Os estudantes declaram um gasto com transporte e alimentação em torno de R\$ 300,00, o que contabiliza de R\$ 2.400,00/ ano, se for considerado o período aproximado de 8 meses de aulas. Nesta quantia não estão contabilizadas os gastos com materiais para as aulas e com a execução dos trabalhos.

“Negativo é que você gasta muito... realmente é um custo bem elevado para se manter na faculdade. Mesmo com bolsa seu bolso ainda pesa”.(Aluno da Turma 2004).

“(…) é mesmo a questão do custo, o material aqui é muito caro e você não pode ter tudo o que os professores exigem e querem, aí é complicado. Você tem vontade de render mais e só não vai render porque você não tem como fazer”. (Aluno da Turma 2003).

“Aqui você não usa livro. Precisa imprimir alguma coisa, mas mesmo assim gasta, tem que pagar. Em produto é que se gasta mais. E a gente vai tapeando! (risos) Com a bolsa pude acertar algumas contas minhas aqui dentro, com o pessoal que me emprestava dinheiro pros materiais”.(Aluna da Turma 2004).

As falas selecionadas indicam uma realidade que se evidencia para além da ampliação do acesso ao Ensino Superior e que se concentra na questão da permanência dos alunos e na criação de programas através de políticas que garantam o desempenho dos estudantes durante toda a graduação, bem como, sua posterior participação em cursos de pós-graduação. Em consulta ao documento *“Acesso à universidade por meio de Ações Afirmativas: estudo da situação dos estudantes com matrícula em 2003 e 2004”*, de Junho de 2004, já citado anteriormente, verifica-se que, além de um investimento maciço na educação básica, a sub-reitora de graduação da UERJ, Raquel Villardi, propunha também a adoção de políticas de permanência, levando-se em conta que, de acordo com as projeções feitas pelo estudo, em dois anos seriam em torno de dez mil estudantes em toda a universidade, na faixa de renda máxima *per capita* (R\$ 300,00) caracterizando um *“empobrecimento”* dos alunos da universidade, e citava em sua justificativa as reprovações nas áreas tecnológicas, onde haveria uma demanda de abertura de aproximadamente 1.100 vagas, além das já oferecidas, significando um aumento no tempo de integralização dos cursos.

No documento, é reafirmada a necessidade de criação de outras modalidades de bolsas, como bolsa-trabalho, por exemplo, bolsas de estudos nos dois primeiros períodos em atendimento específico ou coletivo promovido pelo ProIniciar e extensão do programa de bolsas, a partir do terceiro período, além de apontar os seguintes itens como necessidades

fundamentais ao atendimento dos estudantes: 1. laboratórios de informática, com acesso à Internet, para estudo e pesquisa em todos os campi; 2. ampliação e modernização do acervo, além da ampliação do horário de funcionamento das bibliotecas; 3. restaurante universitário (ticket alimentação); 4. vale-transporte, transporte inter-campi; 5. material de uso pessoal e específico para alunos de determinados cursos como Odontologia, Medicina, Desenho Industrial, Geografia; 6. alojamento.

Quando promulgada a lei, previa-se a liberação de verbas para o atendimento dos estudantes, o que só ocorreu no 2º semestre de 2003, ou seja, quando mais da metade do ano letivo já havia transcorrido. Como noticiado amplamente na mídia, muitos estudantes vivenciaram situações bastante duras que envolviam decisões sérias como a presença nas aulas consideradas mais relevantes porque não tinham o dinheiro para o transporte num mês de 30 dias, ou então, o jejum absoluto durante um dia de estudo, em função da ausência de um restaurante universitário que os atendesse.

Esse, aparentemente, não foi o quadro vivenciado na ESDI em 2003, pois em função do nível social da maioria dos alunos ingressantes, escolhas tão cruéis não foram necessárias, segundo os relatos. No entanto, para os alunos da turma do 2º ano, para os alunos ingressantes por cotas da turma de 2004, esta situação foi vivida com intensidade e apreensão, obrigando-os a buscar estratégias alternativas para a manutenção de seu rendimento escolar.

Nos Gráficos 20 e 21, observamos os dados a respeito da solicitação de bolsas nas turmas de 2003 e 2004, respectivamente. De acordo com os dados do ProIniciar, a solicitação de bolsas foi feita por estudantes pertencentes aos mais variados estratos sociais, havendo distorções, sobre a finalidade do programa. Aparentemente foram poucos os alunos contemplados com bolsas neste ano.

Gráfico 20

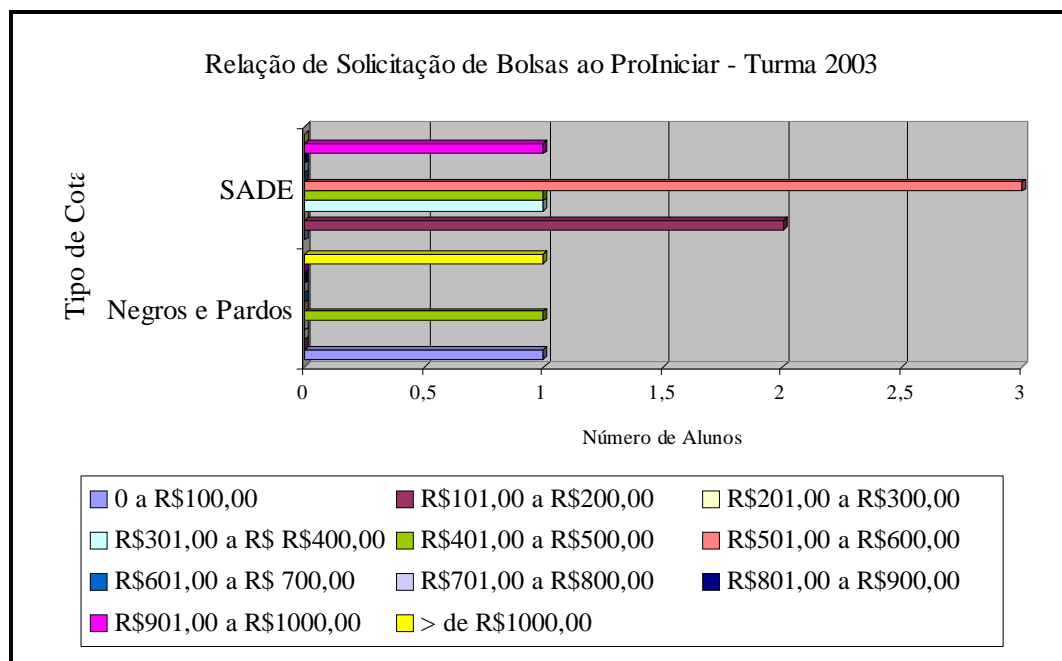
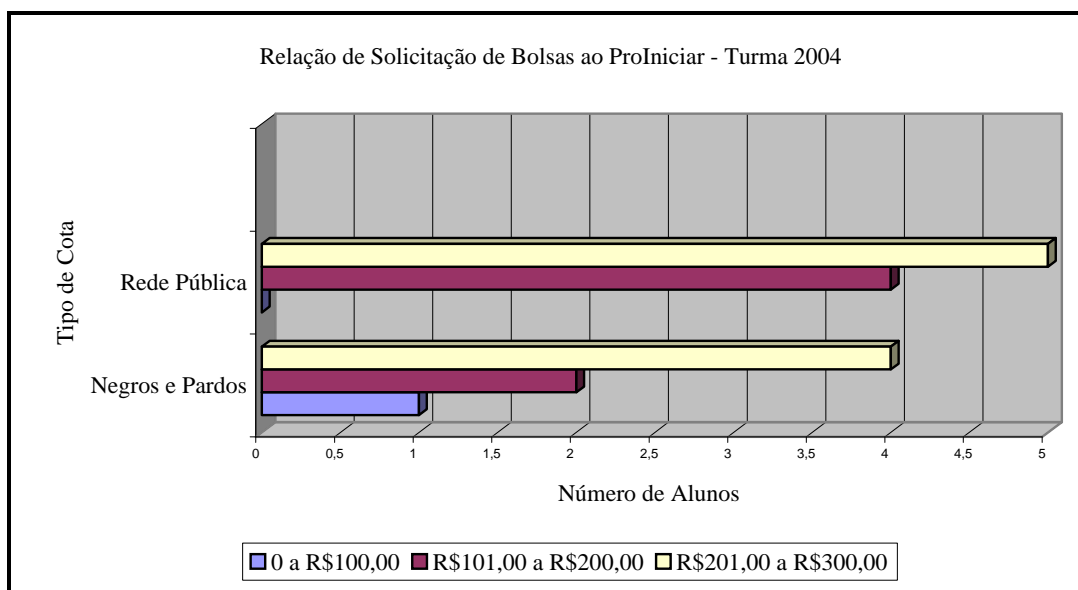


Gráfico 21



Observa-se no gráfico anterior, na turma de 2004, a presença de alunos com renda inferior a R\$ 100,00 e R\$ 200,00, portanto, abaixo do limite máximo dos R\$ 300,00 declarados na inscrição do vestibular. Estes alunos também receberam com atraso as bolsas e a partir de suas falas pode-se dimensionar as dificuldades vividas e perceber as estratégias criadas para lidar com esta situação.

“Ano passado a bolsa só saiu em Novembro e teve trabalho que em dupla cada um teve que gastar R\$ 70,00/R\$ 80,00 . Foi difícil e a minha família ajudou muito”. (Aluno da Turma 2004).

“Minha vó me ajuda agora. Material, você gasta muito com lápis, folhas de papel e aqui na faculdade a gente divide com várias pessoas, divide: cada um dá um dinheiro, mas tem materiais que são individuais esquadro, régua, que não dá pra dois usarem. É caro também. Tenho conseguido acompanhar. Teve um momento que fiquei devendo à varias pessoas, mas depois consegui pagar. Mas por exemplo, tem outra coisa que eu acho errado. Se eu quiser participar do congresso nacional de DEIN, não tenho condições de pagar porque vai ser mais de mil reais, pra ir pra lá e participar. Como no ano passado foi em Santa Catarina e deve ter dado 400 reais pra cada um. Da minha turma quatro pessoas só foram. Essa bolsa não te dá essa possibilidade. Ela não cobre isso, participar de um congresso. O aluno não pode ir e era bom ir, crescer, aprender. Nesse ponto a cota é falha. (Aluno da Turma 2003).

“Pedi bolsa, ganhei em 2004 e tô recebendo atualmente. A bolsa ajuda muito porque(...) apesar de que ela ajuda mas eu não dependo da bolsa para estar aqui, a minha fonte de renda é a minha família que banca e eu poderia estar aqui sem a bolsa passando sufoco, claro, mas eu conseguiria como me mantive aqui nestes dois anos sem a bolsa. A bolsa contribui mas não é fundamental. Ela supre as dificuldades assim com material, algum curso extra que eu queira fazer, aí ajuda, mas o pesado mesmo que é locomoção e alimentação, tanto que eu trago marmita, não. Se eu fosse com a bolsa arcar com alimentação, transporte e material, a bolsa não daria. (Aluno da Turma 2004).

“Todo cotista tem bolsa, mas a nossa bolsa ainda teve um problema porque chegou um ano atrasado. O certo é você receber quando você entre, mas a minha só chegou em Abril. Aí só tem durante um ano. Tem que fazer uma pesquisa e participar das atividades na UERJ. O problema como a UERJ esteve em greve nós ficamos um ano sem receber bolsa. Em que isso é prejudicial? Porque a gente tem cinco anos acadêmicos e a gente pode pedir iniciação científica, monitoria e praticamente a gente perdeu um ano de bolsa (...). Como eu consegui me manter?

Burlar você quer dizer? No primeiro ano isso foi bem tranquilo porque nós só tínhamos uma matéria que gastava muito dinheiro. Só que no segundo ano, nós temos em todas as matérias gasto financeiro. O que eu tô fazendo agora é contando com ajuda de cartão de crédito, que eu nunca tive, tô contando com a ajuda de meus familiares, que tão me dando e até pessoas aqui da ESDI por que tem gente que fala, “tá sem dinheiro hoje eu te empresto e amanhã você me paga”.(Aluno da Turma 2003).

Um dos alunos da Turma de 2004 apresenta uma outra realidade que não é a realidade dos estudantes da ESDI. Como a tia possui uma escola, dentro de seus intervalos de horário, dá aulas de computador e de inglês para turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da escola em São Gonçalo.

“É aquela coisa: eu conseguia suprir as necessidades porque depois que eu comecei a trabalhar eu pude dar uma ajuda a mais e minha mãe também. E juntava com a bolsa, mas a bolsa só vai até o final do ano. Acaba em setembro” (Aluno da Turma 2004).

Os grifos feitos nas falas dos alunos chamam atenção para o uso de expressões que apontam para uma adaptação à realidade em que se encontram. Têm consciência que vão “*burlando e tapeando*” as dificuldades, contando com o apoio de suas famílias e de seus amigos, numa rede de solidariedade formada no interior do curso. Com isso, desviam do que representaria o abandono de um projeto futuro.

O conceito de rede surge numa tentativa de explicar as novas formas de relacionamentos sociais em sociedades complexas. No caso dos alunos da ESDI, as redes atravessam os campos sociais, realizando a ligação entre eles: relações de amizade, parentesco, considerando-as como sistemas abertos, como nos elucida Teixeira (2003). De certa forma, estas redes de solidariedade formadas a partir da entrada no curso, poderiam ser caracterizadas pela persistência no projeto de realização de um curso universitário.

Esta rede de solidariedade vai se formando em função da entrada destes alunos na ESDI e em outros cursos considerados pela sociedade como de “prestígio”⁵⁶, como noticiado pela imprensa, em função de suas especificidades materiais e de sua organização curricular.

⁵⁶ Segundo o dicionário Aurélio *prestígio* define-se por 1. Influência exercida por pessoa, coisa, instituição, etc., que provoca admiração ou respeito. 2. Superioridade pessoal baseada no bom êxito individual em qualquer setor da atividade, e que é admitida pela maioria de um dado meio social. Nesta perspectiva é que está sendo empregado o termo neste trabalho sendo alvo de investigação sobre suas representações para os estudantes, mais adiante neste capítulo.

A implementação das cotas pressupõe um apoio da Universidade na garantia da permanência destes alunos. Os atrasos na liberação das bolsas, bem como o atendimento às suas necessidades acadêmicas, é alvo de críticas dos alunos, que vêem a ESDI como uma instituição à parte da UERJ. Não a percebem como incluída na instituição, no sentido mais amplo da universidade. Percebem as dificuldades e atribuem a não resolução delas ou a carência de materiais e recursos disponíveis, ao não incentivo do Estado.

Um dos alunos fala de um certo distanciamento percebido por ele, entre a ESDI e a UERJ o que, por um lado, nos remete às críticas feitas à administração Coutinho, já citada anteriormente, que, quando da incorporação da escola pela UERJ, em 1975, manteve-se partidária de uma posição que tendia à defesa do isolamento, numa tentativa de garantir a autonomia da instituição.

No entanto, é sabida a ausência de investimento de recursos nas universidades públicas – tanto federais como estaduais – caracterizada pela expansão do ensino privado e amplamente divulgada na mídia e alvo de atuais propostas contidas na Reforma Universitária, o que também poderia representar um fator para análise desta percepção do aluno. Na visão do jovem, parece que a ESDI caminha para uma privatização, como estratégia para atender às necessidades do curso e manutenção da boa qualidade de ensino. Diz ele:

*“De uma certa forma aqui é bem diferente da UERJ, porque aqui é um lugar a parte, diferente do Maracanã, é um lugar muito a parte. Eu acho isso negativo: é assim você tá dentro de uma coisa que você acredita que seja valorizado na universidade e você vê que eles deixam a ESDI meio de lado, faz você não se sentir dentro da universidade, aqui a gente não se sente dentro da universidade, a gente é da ESDI, tem gente que sente vergonha de falar que tá na UERJ, como eu também não falo, falo que estudo na ESDI e quando falam “Ah, o que é ESDI?”, aí eu falo que é da UERJ (...) Eu já andei olhando aqui na ESDI e eu comecei a falar uma coisa para todo mundo “é a mais particular das públicas” a realidade que a gente vive aqui dentro é diferente de todas as outras faculdades
Porque se você for conversar com o Gabriel (Diretor da ESDI), logo no início o Gabriel passou pra gente tudo o que acontecia. Até o fato dos plásticos na mesa, quando pintaram, a situação da escola então, quando a gente entrou, no primeiro dia de aula ele já falou toda a realidade da escola. Então você vê que um estado que dá dois mil reais para poder manter uma faculdade deste porte, não tem condições nenhuma então a faculdade se sustenta basicamente pelo estacionamento e pelas empresas que tem aqui dentro que são a Microsoft e a Motorola, então não tem dinheiro público aqui dentro, só tem dinheiro particular. Tá virando meio padrão universidade americana onde as firmas, as empresas botam dinheiro das empresas, mas as universidades são particulares, mas isso não significa nada, aqui é um celeiro de design e o estado não aproveita nada e nem bota dinheiro e só há empresas privadas “. (Aluno da Turma 2004)”.*

“A ESDI fica relegada à segundo plano. Existem as parcerias privadas que são feitas porque o diretor corre atrás. A UERJ deixa a ESDI de lado”.(Aluna da Turma 2004).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, outro aluno da turma de 2004 aponta as dificuldades em relação ao programa de apoio ao estudante, criado pela universidade. Embora ache a iniciativa louvável, discute sua eficácia e a oferta de cursos viáveis, considerando a realidade dos alunos da ESDI, que possuem, durante o primeiro e segundo anos, o horário integral de aulas.

“Eu vi por parte da UERJ, o próprio sistema de bolsas é uma forma de você manter a pessoa dentro da faculdade, não adianta você dar oportunidade de passar e não conseguir concluir o curso, que eu acho que foi o que aconteceu com a primeira turma que teve um índice de evasão muito grande, que eu soube, né? Então acho que não tinha o sistema ou demorou muito tempo para sair então tira o cara da universidade. E não acho que o sistema de bolsa é uma forma de ajudarmos a nos manter aqui na faculdade. Sem contar que o ProIniciar ofereceu uma série de cursos pra quem tivesse interessado em fazer, alguns eram até cursos que davam algum apoio, alguma base. Eu não fiz porque o meu horário é integral, totalmente integral, é de 8 às 17hs mas como eu tenho trabalho para fazer então o meu horário de saída aqui podia ser às cinco, ou às oito ou nove da noite, então eu não podia me comprometer a fazer um curso na UERJ em dias úteis com esse horário de sair, tentei fazer o ano passado e não consegui e final de semana também ligado a minha área eu não consegui encontrar, então eu preferi não fazer nada”. (Aluno da Turma 2004).

De forma relacional, considerando as respostas resultantes dos questionários e das opiniões coletadas com os atores da pesquisa, estudantes que tiveram seu acesso garantido pelas cotas para negros e pardos, elaborou-se o perfil dos estudantes da ESDI, ingressantes nos vestibulares de 2003 e 2004.

Nesta perspectiva, dando continuidade às análises do impacto desta medida no curso de Desenho Industrial da ESDI e nas experiências vividas pelos novos estudantes da ESDI, assume importância fundamental dar voz a quem viveu e vive esta nova realidade, numa tentativa de compreensão dos aspectos mais sutis da adoção de política de ação afirmativa na modalidade de cotas, e, em especial, das estratégias para os deslocamentos neste campo e as representações criadas a partir desta nova conjuntura.

Para isso, embora utilizando em algumas análises posicionamentos dos vários estudantes consultados pelos questionários e entrevistas, prioriza-se o significado para estes estudantes, em tornar-se o *foco* desta medida e de suas reações.

4-8- O que pensam os estudantes sobre a lei?

Como vimos, a adoção de ação afirmativa com base em discriminação positiva gerou, em toda a sociedade carioca, e por que não dizer, brasileira, uma comoção no sentido de avaliar a justiça contida nela. Muitas foram as vozes que se levantaram contrárias à implementação e ao cumprimento da lei em vários espaços: no meio acadêmico, na imprensa, por alguns integrantes do Movimento Negro e também por outros tantos intelectuais que questionavam a não legitimidade de uma lei específica para este segmento racial, baseados numa concepção que privilegia os aspectos socioeconômicos e secundariza a discriminação racial.

Muitas dessas vozes, oriundas da própria universidade, posicionavam-se contrárias à formulação e à apresentação das leis e alegavam que tal medida carecia de discussão acadêmica mais aprofundada, além de realizar críticas em relação à maneira como o debate foi trazido à UERJ defendendo, assim, a autonomia da universidade. Observa-se que, mais uma vez, na história da escola, a questão da autonomia das instituições vem à tona, mesmo que ampliada, neste caso, através da imposição de uma medida legal.

Neste sentido, várias foram as matérias publicadas na imprensa. Com isso, um pensamento que problematizava a implementação da lei foi se instalando, materializando-se em inúmeras reações desfavoráveis, culminando, por fim, com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade movida no STF – Supremo Tribunal Federal – por entidades privadas. A posição da universidade, observada em inúmeros depoimentos concedidos pela então reitora Nilcéa Freire, a partir da promulgação da lei, foi a defesa da garantia das cotas em seu vestibular, ainda que propusesse mudanças e denunciasse a falta de apoio aos alunos carentes.

Tendo este cenário, quando da realização de seu vestibular de entrada, era de se esperar que os alunos não beneficiados pelas cotas rejeitassem a medida. O debate sobre a adoção de políticas que utilizam a discriminação positiva como base é marcado pela impopularidade nos vários locais onde foi adotado⁵⁷. Não seria diferente com o Brasil, que tem sua estrutura social definida pela raça, como nos lembra Schwarcz (1996), onde *“a cor da pele é fundamental para a identidade social de alguém e é fator que interfere diretamente na posição social que o sujeito poderá ocupar no estrato social”*.

⁵⁷ Consultar GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti- Racismo no Brasil*. São Paulo, Ed. 34, 1999.

No caso dos alunos da ESDI, esperava-se um posicionamento contrário à medida em sua primeira formulação (Questão 48 - Anexo 7) uma vez que o que estava em jogo era a perda de um benefício, por anos, usufruído por um restrito grupo social. No entanto, decorrido três anos da implementação da medida, acreditava-se que estas posturas inicialmente formuladas fossem gradativamente sendo desconstruídas, em função do contato com outras realidades, com a ampliação das discussões e por fim, com a constatação de que o direito à educação é universal e garantido constitucionalmente.

Contraditoriamente, os alunos pesquisados mostram em suas respostas opinativas que pouco se avançou no debate sobre a legitimidade desta ação. Uma grande parte dos alunos ouvidos revelam ainda discordar das cotas usando argumentos que concentram-se em três eixos:

1. o reconhecimento da racialização da sociedade brasileira, num posicionamento a-racista, apoiado na visão de que todos somos mestiços e que, por isso, a identificação de quem é negro seria uma exacerbação do racismo. Algumas das falas, embora reconheçam a necessidade de uma intervenção e da desigualdade existente na sociedade, mantêm um posicionamento que nega os problemas e discriminações, advindos de uma sociedade construída, tendo como base um sistema racialmente hierárquico. Ao revelarem um aumento nas situações discriminatórias, ampliando-as para outros grupos raciais, mencionam diferentes “cores” demonstrando desconhecimento em relação à desproporcionalidade na entrada de outros grupos como brancos e amarelos nas universidades. Pode-se analisar com certo temor algumas falas dos entrevistados pois nelas associam –se raça, preconceito e capacidade. Dizem eles:

“Acho errado classificar as pessoas em raças, independentes do objetivo de tal classificação. Sabe-se que só há uma raça – a humana – e as cotas apenas reforçam a noção de que há diferentes raças e conseqüentemente, o racismo”. (Aluna da Turma 2003).

“Uma vez que você reserva vagas de acordo com a cor das pessoas fica óbvio o preconceito. Por uma pessoa ser negra ou parda ela tem menos capacidade de passar no vestibular? Sem contar com todas as demais” cores “que são prejudicados por terem menos chance ainda de passar, já que para eles as vagas diminuíram” (Aluna da Turma 2004).

2. o segundo eixo diz respeito ao aspecto socioeconômico, defendendo que o problema maior na acessibilidade e na presença de negros na universidade concentra-se nas classes social e econômica a que pertence o candidato e, por acreditarem neste postulado, não levam em consideração os efeitos da discriminação provocada pelo racismo. Valorizam, inclusive, o suposto mérito contido no exame vestibular, apontando soluções mais amplas, sem, no entanto, considerar a necessidade imediata de ação.

“Na minha opinião esta foi uma decisão racista, pois privilegia o negro que é pobre em relação ao branco que também é pobre”.(Aluna da Turma 2004).

“A causa da pouca presença de negros na universidade não era causada pelo vestibular e sim por questões sociais. O vestibular, como processo de qualificação e avaliação dos candidatos, não deveria ser mexido. Outras providências deveriam ser tomadas para proporcionar mudanças sociais e dar oportunidades de acesso a uma educação de base sólida” (Aluno da Turma 2003).

“Acho uma medida paliativa e discriminatória em relação aos brancos. No entanto é necessária por enquanto, já que resolver a origem do problema (ensino básico e médio de qualidade e público) demora muitos anos. Infelizmente, a maioria da população pobre é negra e parda mesmo” (Aluno da Turma 2003).

Um outro argumento usado ainda, mantendo o eixo socioeconômico, desconsidera o fato de que todos os estudantes devem ter assegurado seu direito à educação, uma vez que esta é um bem público e um direito básico e universal dos cidadãos nos variados níveis de escolaridade, como nos lembra Guimarães (1999). Alegam que estudantes que possuem nível social mais alto estariam usurpando vagas de outros com nível social mais baixo. Percebe-se uma contradição nesta afirmativa, uma vez que, desde tempos imemoriais, estudantes de classes sociais mais altas usufruem direitos que, em tese, deveriam ser estendidos a todos, e com mais justiça, segundo o próprio argumento, aos menos favorecidos, o que antes não se colocava como uma questão a ser considerada pelo prisma da justiça.

Sendo assim, como não associar ao racismo o fato de negros pertencentes às camadas sociais mais altas concorrerem e serem beneficiados por cotas, provocar a invocação à justiça e o uso de expressões como “roubo”, atribuindo aos estudantes uma certa malícia ou “oportunismo”.

“Com esse tipo de lei muitas pessoas que possuem uma boa renda familiar e bom acesso a escolas e cursos particulares roubam vagas de quem não tem acesso a uma educação. Sem as cotas este tipo de aluno passaria e acho que ele só escolheu a cota por ser mais fácil” (Aluno da Turma 2003).

“Além de reservar um número excessivo de vagas para alunos negros, a reserva de vagas permitiu a entrada de alunos com renda per capita alta, deixando os outros alunos com renda menor e, até com mais estudo fora do sistema” (Aluno da Turma 2003).

3. o terceiro eixo de argumentação concentra-se em rejeitar medidas focais, propondo ações universais que têm como fundamento o ideal de igualdade de tratamento e a não personalização dos grupos e respectivos problemas, sugerindo modificações no ensino básico e a ampliação de direitos, como se o fato de se adotar medidas focais e personalizadas ferisse, de alguma forma, o princípio isonômico, o que, segundo Martins apud Guimarães (1999), com a Constituição de 1988, é considerado avanço significativo, pois inaugura-se constitucionalmente o reconhecimento da desigualdade material vivida por alguns setores, propondo, a partir desse reconhecimento, medidas que se caracterizam pela presença positiva do Estado.

“Acho positiva a preocupação do Estado em aumentar a quantidade de negros na universidade, porém às vezes dá a entender que os negros não são capazes de passar em vestibular. Por isso, acredito ser mais justo definir cotas para pessoas com renda baixa. Mas o que seria ideal é uma reforma nas escolas públicas, aumentar a qualidade do ensino público” (Aluno da Turma 2004).

“A partir do momento em que não há uma melhora, um incentivo na base da escolaridade pública, essa lei faz com que o ensino superior brasileiro decaia”. (Aluna da Turma 2004).

“O Estado deveria investir mais no ensino de base, melhorar a qualidade das escolas públicas para que todos, negros e brancos, independente de sua condição social, possam competir em igualdade por uma vaga nas Universidades”. (Aluno da Turma 2003).

Mas, a que motivos atribuir esta monolítica visão a respeito da medida? Transcorrido três anos, muitos dos estudantes ainda ressentem-se da lei e posicionam-se contrários como se pode constatar nos depoimentos colhidos. Uma das hipóteses possíveis é que o fato de a universidade ter optado por não identificar os cotistas, e de certa forma, “absorvê-los”, sem propiciar discussões, contribui para a não qualificação da discussão e para a sedimentação de discursos construídos pelo senso comum.

A opção pelo silêncio, aparentemente, tem o propósito de diluir as tensões acirradas desde a promulgação da lei. A fala utilizada pela universidade defendia que os alunos, ao entrarem para a UERJ, não seriam vistos como cotistas e sim como alunos da UERJ, independentemente da forma de entrada. No entanto, o que se observa na prática é que apesar

deste esforço em vê-los como alunos da UERJ, a forma de entrada era e é ainda considerada uma vez que todos, sem exceção, referem-se a estes alunos como “*alunos cotistas*” ou como os “*alunos das turmas de cotas*”.

Na fala de um aluno da turma de 2003, pode-se observar um sentimento presente em todos os estudantes entrevistados, ao se auto-denominarem “alunos da turma de cotas”, adotando mais esta identidade.

“Eu fui mal ou bem da primeira turma de cotas aqui e quando sai no jornal eu querendo ou não vão tá falando de mim, eu tô nesse grupo, mal ou bem você vai saber o que tá sendo discutido e essa discussão toda já que eu participei, eu tô nesse grupo você tem que tomar base para poder contra- argumentar, caso seja necessário alguma vez isso”.(Aluno da Turma 2003).

Oportunizar um debate mais amplo dentro da própria instituição, voltado para a discussão de idéias, hipoteticamente, contribuiria para a desconstrução de algumas idéias e, possivelmente, facilitaria a abertura de um canal para a troca de informações a respeito do tema.

Os estudantes ouvidos e que se mostram favoráveis à medida apontam em suas análises aspectos que reforçam a importância do enfrentamento de tensões e demonstram o desejo de colocar sua entrada através das cotas, na agenda de debates, talvez como uma provocação para o confronto de idéias e possível mudança dos demais estudantes.

“É uma questão muito polêmica, mas acho que foi melhor assim. Nós negros como um todo não temos um acesso fácil às Universidades. Se contarmos a quantidade de negros com nível superior ela é muito pequena em comparação com as pessoas de raça branca. Concordo que essa medida de cotas não é muito boa, pois é uma coisa imposta. Mas acho que é uma medida emergencial. Seria melhor que nossas escolas (o nível fundamental e médio) fossem melhores, que conseguissem passar todo o conhecimento necessário para a disputa de vestibulares tão concorridos como os das universidades públicas. As cotas servem para esse atual momento que vive o ensino público brasileiro e é preciso entender isso”. (Aluno da Turma 2003).

“A reserva de vagas foi positiva porque derrubou uma barreira imposta pelo poder econômico para aqueles que não o detinham” (Aluno da Turma 2004).

“Os alunos aprendem a lidar com as diferenças em todos os sentidos apesar de não solucionar a exclusão (...)” (Aluna da Turma 2003).

“Isso abriu uma discussão para a sociedade. Penso que a cota só, não resolve, mas é um ponto de partida para se discutir uma agenda maior: o ensino superior e os demais níveis”. (Aluno da Turma 2004).

“A partir do momento que existe um grupo grande de pessoas que tem um prejuízo devido ao modo como a sociedade os” posiciona “, estas merecem uma

oportunidade nos locais que são normalmente de difícil acesso” (Aluna da Turma 2004).

As falas dos jovens levam em consideração a possibilidade de uma mudança, mesmo que esta ainda não seja a ideal. Muitos ainda têm dúvidas, mostram-se inseguros, mas reconhecem a importância do que vivenciaram, do debate colocado para a sociedade e o avaliam como benéfico, independentemente das dificuldades vividas neste período.

Na visão de um dos entrevistados, o acesso e a forma de entrada constituem-se como sinônimo de “brasilidade” e de um entendimento mais amplo da composição social brasileira.

“O funil de acesso ao ensino superior sempre existiu e favoreceu as camadas sociais que nunca experimentaram restrições ou objeções. A proposta de reserva de vagas criou um outro funil em que os” dominantes “sentiram-se excluídos pela primeira vez. Obviamente que reclamaram! Até porque pode mesmo não ser justo ou democrático, porém propõe um rearranjo no ponto de equilíbrio. Sem querer, as reclamações reforçam “o grito das minorias excluídas” secularmente na sociedade brasileira. O critério conforme disse pode ter sido equivocado ou injusto, isoladamente, mas a movimentação me parece estar na direção correta. A prova do vestibular para o ano de 2003, teve uma importante pergunta que valia muitos “pontos”, foi uma pergunta de história brasileira integrada com sociologia, antropologia, psicologia social e ciências correlatas – os críticos do modelo de cotas, esquecem-se que esta foi uma pergunta democrática e com total liberdade de tempo, expressão e isenta das típicas “pressões vestibulandas”. A pergunta foi feita na hora da inscrição: Você se declara preto, pardo, ... (foi mais ou menos assim). Quem recebeu sim, grassou no teste de “brasilidade social”; quem respondeu não, deve estudar um pouco mais a respeito das relações sociais e humanas”(Aluno da Turma 2003).

Ao serem questionados sobre se mantiveram conversas ou participaram de atividades nas quais foi oportunizado o debate sobre este tema, os alunos colocam-se de maneira diferenciada. Alguns apontam que já conversaram entre si sobre sua entrada, outros falam de suas experiências com professores que diziam que a instituição não estava preparada para recebê-los, classificando-as como importantes na ampliação de suas opiniões mesmo que estas iniciativas tenham sido em número muito pequeno e proporcionadas de forma espontânea.

A postura de defesa contra a exposição dos alunos e a opção por não propiciar discussões do tema como forma de atribuição de marca aos estudantes que reforçariam, de certa forma, as falas preconceituosas ouvidas durante todo o ano de 2003 e 2004, poderia ser considerada louvável, por parte da universidade, no entanto, provoca estranheza o silêncio

absoluto sobre o assunto, uma vez que a situação e as tensões, mesmo que veladas, estavam instaladas.

“Algumas vezes nós discutimos, mas nunca chegamos num senso comum, mas poucas vezes discutimos isso aqui dentro. Pra mim serviu porque eu achava que com o sistema de cotas haveria um choque grande dentro da faculdade, que seria algo agressivo entre os alunos cotistas e não cotistas e quando eu entrei vi que isso era um preconceito meu que não aconteceu”.(Aluno da Turma 2004).

4-9 - O porquê das escolhas...

Como visto no capítulo que caracteriza o campo do design, esta atividade profissional, quando de sua introdução no país, adotou uma linha de conduta amparada no Design Internacional, com influência direta de Ulm, representada por um espírito rígido e metodológico que, transposto para a realidade nacional, principalmente por Wollner e Bergmiller, aliou intuição - arte e método - processo, adequando-os à conjuntura desenvolvimentista da época.

A divisão do campo e, especificamente, as habilitações do curso de graduação em (Projeto de Produto e Programação Visual), pode ser atribuída, conjunturalmente, à época, ao atendimento das necessidades de um país em desenvolvimento, numa busca da formulação do todo, do conjunto.

Atualmente, o designer brasileiro, é tido como de formação homogênea, de pensamento metodológico e adaptável às diversas realidades. No entanto, se realizam críticas quanto à preparação voltada para as novas demandas de mercado. Constata-se uma discussão acentuada e um movimento interno no campo de ressignificação da atuação e do papel do designer moderno.

Inegavelmente, desde seu surgimento, a atividade esteve associada às classes consideradas de elite, intelectualizadas e participantes das mudanças pontuais na história do país, não representando a totalidade da população.

Neste sentido, entender o processo de escolha da carreira por estes jovens torna-se uma das questões da pesquisa. Em muitos depoimentos, os jovens entrevistados demonstram ser esta etapa um momento crucial em suas vidas, um momento de dúvidas e decisões. Em especial, para alguns, um momento de retomada e de possibilidade de modificação de seus destinos.

Os estudantes das turmas demonstram motivações diferentes que se encontravam em acordo, em alguns momentos, com seu pertencimento social ou com a influência sofrida por parte de familiares e amigos.

Para outros, o ingresso na universidade representava, acima de tudo, a estratégia para uma outra posição a ser construída socialmente. Esta diferenciação é mais acentuada em relação aos estudantes que tiveram o ingresso em 2004.

Outra observação a ser feita é a de que as escolhas, independentemente da motivação que as provocaram, revelam que a opção pelo design caminha pela tênue linha em que caminha o campo: arte e produção.

“Quando você tá no vestibular você fica olhando, olhando, pesquisando até que chega um ponto que eu cheguei à conclusão que talvez desse certo. Minha escolha foi uma coisa um pouco complicada por que eu não tinha noção, Desenho Industrial era uma coisa muito apagada pra mim eu também não tinha esta noção até conhecer aqui, eu comecei a ver outras coisas que eu não imaginava e umas outras coisas que nem quero fazer também. Mas foi assim, um mês logo eu vi que se encaixava com mais ou menos o que quero. Porque eu queria fazer música e fazer música no Brasil é muito difícil, é coisa de maluco hoje em dia, é só pra quem tem dinheiro e quem quer. Aí o que eu resolvi fazer. É uma coisa que se aproxima mais de arte, no caso é um controle mais artístico é o que também tem mais possibilidade de te dar um emprego decente. Nem tanto emprego, um trabalho. Uma coisa assim; apesar de ser difícil estando aqui dentro da ESDI você vai ter um nome, pra poder ter um trabalho na sua vida, nem que seja pra ganhar pouco, mas um trabalho. (...) É colocação no mercado, porque você vê, por exemplo, outras profissões que não te dão base, hoje em dia não tem como, a formação universitária é um ponto diferente entre as pessoas” (Aluno da Turma 2003).

“Quando eu tava trabalhando lá na Itapemirim, trabalhei em 2002 como auxiliar de mecânico diesel, num emprego em que eu já tava saturado, trabalhava muito, ganhava pouco e não tinha perspectiva nenhuma de progresso ali, então decidi abandonar o serviço e me dedicar apenas ao pré-vestibular para tentar passar. Já tinha pesquisado alguma coisa a respeito, eu fiz alguns cursos ligados a arte gráfica, impressão offset, essas coisas, no Senai de Artes Gráficas, em 2001, e foi ali que eu comecei meu primeiro contato com a profissão. E comecei aos poucos a acumular informações até que chegou o momento de num apanhado geral decidir fazer DEIN”.(Aluno da Turma 2004).

“Eu tinha feito vestibular pra Direito e como eu não passei, eu tava um pouco decepcionada por não ter passado e meu padrinho que tem uma condição melhor me perguntou se eu não queria fazer um teste vocacional e eu assim quando eu comecei a conversar com a psicóloga, a responder os questionários eu comecei a perceber que Direito não era nada o que eu queria, que era bem diferente. Aí depois que a gente fechou tudo ela conversou comigo e viu que a área de interesse maior era essa, de lidar com a propaganda então pra UFRJ eu tentei propaganda e marketing e essa era a minha opção mas como a UERJ não tem, eu tentei DEIN”.(Aluna da Turma 2004).

“Bom, eu sempre fui muito ligado em desenhar mas aí chegou no segundo grau, assim a gente não sabe muito bem para onde vai. Sabe que não quer fazer

Medicina, Engenharia, essas coisas mas ... sabe o que você não quer de modo algum, isso de ficar estudando o dia inteiro no terceiro ano abriu a inscrição, eu fiz uma visita até aqui, a ESDI e conversei com umas pessoas de DEIN e era a única coisa que eu faria. Hoje em dia até acho que eu faria História também mas DEIN com certeza eu faria”.(Aluno da Turma 2004).

“Foi o seguinte: eu fiz informática no técnico que é uma coisa que eu gosto e de início pensei: “ vou fazer informática”. Eu tinha até pensado em fazer ITA (Instituto Tecnológico da Aeronáutica) uma coisa que é muito estranha, muito engraçada é que eu gosto de umas coisas meio difíceis assim mas pensei informática. Comecei estudando, mas eu terminei técnico de processamento de dados uma coisa que é só código, código e a parte de desenho que é a parte que eu gosto assim, eu tive pouco assim, noções de software, muito pouco. Mas como eu me interessava eu corria atrás daquilo tanto que meu estágio foi baseado naquele pouco que eu aprendi na escola mas que por fora eu tava lendo, eu tava aprendendo, me emprestavam apostila e foi o estágio que eu fiz. Não tinha nada a ver com programação, era outra coisa. Então pensei ...” Como é que eu vou fazer? Quero uma parada ligada a arte. Gosto de desenho, gosto de informática, mas assim eu não sabia o que fazer. Aí pra completar ainda eu gostava de odonto, gostava de medicina, (risos) eu gostava de muita coisa...Aí foi passando, eu só estudando e não sabia o que fazer e eu pensei vou pensar direito, mas ficar trabalhando de branquinho lá ... E eu com “dread”(penteado dread lock) nunca que eu ia poder trabalhar de médico com o cabelo assim. Eu não conhecia a área de DEIN. Um amigo meu que estudou comigo na escola técnica, ele é cabeçudo pra caramba, em programação e o pai dele é também programador, ele seguiu na área de programação e no estágio que ele tava fazendo ele me deu um toque “Não porque tem um cara aqui comigo que faz DEIN e tu vai gostar! Eu lembro que tu fazia uns desenhos na escola, e não sei o que, Tu vai gostar!”Aí eu falei “DEIN cara, deve ser um saco DEIN!?” “O cara trabalha comigo fazendo um site! Aí eu comecei a ler sobre isso e a decisão veio em cima da hora da inscrição na UERJ. Aí eu fui lá e marquei. Pra UFF eu fiz Ciência da Computação”. (Aluno da Turma 2003).

Nos relatos a seguir pode-se perceber que a entrada na universidade torna-se questão fundamental para alguns alunos, se impondo de maneira mais forte do que a escolha da carreira. Os estudantes usam de diferentes estratégias e determinam suas escolhas através de oportunidades que lhes são ofertadas no decorrer de sua vida ou eliminam alternativas, de acordo com suas percepções, em relação ao prestígio ou a falta dele, atribuídas à algumas carreiras. Esta postura encontra-se mais evidente nos alunos da turma de 2004, em função de seu pertencimento social.

“Quando era criança sempre gostei de desenhar mesmo, gostava de criar, brinquei muito de Lego e meu pai lembra que eu “viajava na maionese” e criava um monte de coisas. Sempre eles diziam “esse moleque vai ser arquiteto ou engenheiro” e gostava de desenhar no lápis, não era colorido não. Então o tempo vai passando e você vai separar as matérias que você gosta e as que você não gosta. Eu pensava em tentar vestibular pra Geografia, e Geografia também não consegui e botava sempre DEIN porque gostava, procurei saber e tinha um conhecido que já tinha feito. Eu procurava saber. E também eu pensei “acho que é isso mesmo, eu não quero ser professor, porque acho que é uma profissão que sofre muito e não ganha nada”(Aluno da Turma 2004).

O caso de um aluno da turma 2004 é bastante particular e merece ressalva. O aluno participou inicialmente, do Enem, numa tentativa de obter pontuação para garantir uma vaga na UniRio. Porém, ao não conseguir isenção na inscrição do vestibular na instituição, desistiu e não realizou esta prova. Frequentou, então, um projeto na Comunidade da Mangueira, que beneficiava os indicados para uma bolsa integral numa instituição privada. Realizou as duas provas – universidade privada e pública - mas optou por cursar os dois períodos na universidade particular e não na ESDI, devido à paralisação dos funcionários da universidade e à conseqüente demora na divulgação dos resultados do vestibular.

“Minha carreira? Ah! Fiz inicialmente o Enem pra conseguir vaga na UNIRIO só que eu não consegui isenção e aí não fiz a prova. Fiquei um tempo parado. Depois, tinha um projeto na Mangueira com bolsa de 100% na universidade, pra quem mora nas adjacências. Como eu trabalhei na Mangueira, como técnico de informática, eu consegui uma pessoa que me indicou. Cheguei a cursar dois períodos em informática na UniverCidade. (...) Eu vim pra DEIN porque consegui isenção na UERJ e optei por DEIN que era a que mais me interessava. DEIN foi uma opção que não era a primeira. Na verdade, eu fiz porque foi a única que eu passei. Quando eu tentei na verdade eu queria era ter a faculdade e lá na Mangueira, quando eu fiz, primeiro, só oferecia informática ou pedagogia (...) como na última semana de aula no Pedro II, eu fiz um teste vocacional porque eu tava em dúvida se eu fazia História ou Geografia e nesse teste vocacional deu todas aptidões pra Artes e eu conheci todas as carreiras que estão relacionadas à Artes e DEIN era uma que estava lá. Até então eu nem sabia do que se tratava. Gostei, tentei, entrei e tô aqui”. (Aluno da Turma 2004).

A definição de prestígio encontrada no *Dicionário Aurélio* diz que trata-se da “superioridade pessoal baseada no bom êxito individual em qualquer setor da atividade, e que é admitida pela maioria de um dado meio social”. Ou seja, pode-se inferir então, que a classificação de prestígio, atribuída às carreiras ou aos profissionais que a compõem é mediada pelo grupo em que estão inseridos e hierarquizam-se, de acordo com critérios estabelecidos como de maior ou menor valor pelos seus integrantes, revelando que os diferentes campos passíveis de tornarem-se escolhas por parte dos estudantes, apesar de possuírem regras próprias e autônomas, guardam relativa semelhança no que diz respeito ao prestígio ou ausência dele, na sociedade.

Cabe pensar igualmente na mutabilidade do prestígio entre algumas carreiras, antes valorizadas e agora, em função de diferentes contextos, colocadas como inviáveis para estes estudantes.

Em pesquisa realizada por Queiroz (1997) na UFBA, tomou-se como referência, com o objetivo de mensurar o prestígio dos cursos superiores, uma outra pesquisa realizada

sobre o valor das profissões na Região Metropolitana de Salvador informações coletadas junto à empresas de RH. Embora a autora não faça menção aos critérios utilizados por esta pesquisa para estabelecer esta mensuração, chegou-se, por fim, a uma classificação que estabelecia uma escala das carreiras em relação ao prestígio, contendo cinco posições: Alto, Médio Alto, Médio, Médio Baixo e Baixo⁵⁷.

Esta classificação coincide de certo modo com as respostas apuradas junto aos estudantes do curso. As carreiras consideradas de alto prestígio não sofreram modificação, estando entre elas: Medicina, Direito, Odontologia. As carreiras de nível Baixo são as relacionadas às licenciaturas. Na referida classificação, no entanto, o curso de Desenho Industrial encontra-se posicionado no nível Médio. Em função das novas tecnologias e, considerando o mercado propício ao design atualmente, em especial no eixo Rio - São Paulo, além da projeção que a ESDI vem ganhando no interior do país e no exterior, pode-se supor que este nível de classificação apresentado na pesquisa, não esteja mais compatível com o contexto atual.

Um dos alunos registra em sua fala, a importância que percebe em estudar na ESDI e dá uma visão da boa receptividade da instituição no campo durante sua participação em um encontro de estudantes de Design, o que confirma a hipótese de mudança de percepção de prestígio em relação à carreira.

“(...) a ESDI é um nome forte aqui no Brasil, até porque a ESDI é a maior escola de Desenho Industrial na América Latina. É pública, tem alguns problemas, mas isso não diminuiu o prestígio tanto que teve uma viagem que eu fiz o ENEDesign que os alunos das outras faculdades ficavam perguntando “Quem é da ESDI aqui, quem é da ESDI?”, eles queriam saber, sabe? É muito diferente isso.” (Aluno da Turma 2004).

As falas dos estudantes revelam, como dito anteriormente, que o prestígio da carreira coloca-se como um fator de peso em suas escolhas. Revelam ainda que, de fato, apesar de estarem satisfeitos com o curso e otimistas frente às possibilidades em relação ao mercado de trabalho, algumas carreiras mostram-se desanimadoras, em especial as de licenciaturas e as de magistério, no tocante à projeção social e ao retorno financeiro, confirmando as classificações, em relação ao baixo prestígio das carreiras, apresentadas na pesquisa realizada por Queiroz (1997).

O depoimento a seguir, ilustra a hierarquização citada anteriormente. A aluna diz, em meio a uma fala que parece revelar certa angústia, que chegou a trancar a matrícula para

⁵⁷ Consultar Anexo 11.

dedicar-se à música, mas que retornou em função das pressões familiares, passando a carreira de Desenho Industrial a ser considerada uma etapa a ser cumprida, num atendimento às expectativas da família, adiando para o futuro, o que realmente deseja como escolha profissional.

“Quanto ao prestígio? Eu acho que tem. Na minha cabeça não, mas acho que pra sociedade tem. (...) Na minha família tem tanto que houve um pouco de relutância quando eu decidi fazer DEIN mais ainda quando eu pensei em fazer Belas Artes. (...) Quando eu disse que ia fazer Belas Artes minha família não gostou e quando decidi fazer DEIN, eles acharam melhor um pouco. Quando eu saí do DEIN foi uma crise familiar que até os meus tios da Bahia me ligando loucos implorando para eu voltar pro DEIN. Porque minha família era contra o DEIN até que um belo dia a minha irmã falando que conheceu um cara que desenhava poste e tava rico. Aí “Ohhhhhhhhh,vai por DEIN!” Aí já ganhou um espaço, entendeu? O status por causa do salário...” (Aluna da Turma 2003).

“Tem prestígio sim, mais a área médica, a área de direito também são mais prestigiadas do que desenho. Acho que o fato de muitas pessoas quererem aquilo e saberem que aquilo pode gerar uma condição financeira boa pra você. E essas profissões que podem gerar uma condição financeira boa são as mais prestigiadas. (...) Acho que DEIN tá no meio termo por ser cara e hoje em dia os trabalhos são muito voltados para pessoas de alto nível financeiro. Por exemplo, o cara que faz móvel pra gente com dinheiro. (Aluno da Turma 2003).

“O salário é uma coisa fundamental no prestígio. Mas também depende da área porque tem carreiras como professor, por exemplo, que é uma coisa super importante e que não tem prestígio na minha opinião, proporcional. Professores que dão aula aqui ou aula no Cap que ganham um salário que a gente que faz DEIN pode arrumar um estágio ganhando a mesma coisa que muitos professores (...) Acho que o pessoal tá falando muito de design, uma coisa assim bonita, web - design, mas design não é só isso tem muito mais mas pelo que se vê assim tem o negócio de modernidade então essa parte mais comercial assim, principalmente na área de produto que você tem que fazer um negócio mais bonitinho, um celular que todo mundo vai comprar, isso envolve um monte de design, essa parte de pesquisa, as preferências das pessoas..(Aluno da Turma 2004).

Neste sentido, a escolha por uma carreira que alia prestígio e oportunidades de trabalho e retorno financeiro em diferentes frentes parece ser determinante nas opções feitas pelos alunos.

“O prestígio tá ligado às pessoas acreditarem na possibilidade de estudar aquilo e aquilo que te dá uma vida decente, que você é inteligente, o mais inteligente do mundo por estar fazendo aquilo dali, mas isso não é verdade. (...) Na minha opinião, assim, de cara, depende do ponto de vista. Para um vestibulando é um, porque a galera acha que a medicina, a comunicação social, o desenho industrial pelo fato de ser difícil de entrar, tem prestígio. Mas do ponto de vista de quem terminou, que já tá lá fora, não se olha nem mais tanto a carreira, porque muita gente não sabe o que é um mestrado um doutorado na vida, então vale muito mais o quanto a pessoa tem do que pela profissão.

E: A sua carreira oferece este tipo de prestígio?

Pelo menos aqui na faculdade os professores da gente, os "caras" têm prestígio, o que não é um parâmetro, porque as histórias de vida, a classe social, o local de onde eles vieram, não foi fácil, mas também não foi tão difícil quanto parece. Não tem como se avaliar isso agora. Ainda mais porque a escola tem 40 anos, então você vê que nos primeiros 20 anos, 30 anos até, a colocação dos profissionais no mercado era muito diferente da que a gente tem hoje. Hoje a quantidade de curso oferecendo design é maior e nem o nome era conhecido tanto quanto hoje." (Aluno da Turma 2003).

Percebe-se que a preocupação, por parte dos alunos, com a inserção no mercado de trabalho e quanto ao retorno financeiro que poderão obter no futuro, coloca-se como fundamental para os estudantes o que remete a uma questão observada na juventude em relação às experiências que poderão ter em outra etapa de vida.

Segundo Abramo (1994), nas sociedades modernas, a transição para a sociedade adulta torna-se mais dificultosa em função de contextos que envolvem a divisão social do trabalho e as especializações econômicas. Os papéis tornam-se menos definidos, gerando dúvidas e conflitos em esferas agora menos institucionalizadas como, por exemplo, a família e a escola.

Neste sentido, também se observa que esta passa a representar uma "ilha de adiamento" da idade adulta, um tempo de afastamento da maturidade social, o que, para estes jovens, que já cumpriram algumas etapas de escolaridade, torna-se uma etapa mais ameaçadora a cada período vivido, decorrente das novas pressões e demandas surgidas.

Paradoxalmente alguns estudantes ressentem-se de uma falta de controle por parte da universidade em relação a sua própria escolaridade. Alguns falam em "cobranças maiores", em "administração do próprio tempo", demonstrando insegurança na aproximação destas novas fases.

Um dos estudantes entrevistados possui uma trajetória diferenciada da maioria dos outros – encontra-se acima dos 40 anos, está inserido no mercado de trabalho, é casado e possui filhos em idade próxima a dos estudantes da turma - define assim sua visão a respeito das incertezas apontadas nos questionários:

"Percebo que o despreparo para a vida universitária é grande e conseqüentemente qualquer carreira que o cara enfrentar desta maneira, vai ser difícil. Algumas carreiras falam mais alto, abraçam o cara e propõem uma rotina transformadora logo de início. O DEIN eu entendo hoje, o porquê de ter sido historicamente elitizado. Não acho que justifique, mas eu entendo. É uma formação multidisciplinar. Tem que entender dos processos industriais, da percepção do objeto junto ao usuário nas relações mais intrínsecas, tem que aprender a entender de coisas novas. A proposta de um bom designer é coordenar os processos.

Inserido numa equipe e coordenar e ter uma estratégia política e não é fácil ter este entendimento nos três primeiros anos de escola. Eu vejo que os meus colegas têm um entendimento parcial da coisa.” (Aluno da Turma 2003).

4-10- A convivência na prática.

As experiências vivenciadas pelos jovens que ingressaram no curso em meio à polêmica da implementação da modalidade de cotas remetem a compreensão das mudanças e/ou permanências contidas nesta nova conjuntura.

Os questionários respondidos revelam que entre os alunos há mais aspectos positivos do que negativos a serem ressaltados em relação a seu convívio. Classificam o relacionamento com os colegas como muito bom, pois foi possível, por meio dele, o estabelecimento de vínculos e laços de amizade.

Os depoimentos centralizam suas opiniões na diversidade de tipos e pessoas encontradas. Apontam, igualmente, as redes de solidariedade surgidas no interior das turmas como um ponto positivo e declaram não observar separação entre “cotistas” e “não – cotistas”. Observa-se, em grande parte das respostas, uma avaliação positiva sobre a entrada dos estudantes. Relatam que houve desconstrução das opiniões formuladas anteriormente em relação a este convívio, revelando a ruptura de preconceitos.

“Antes de entrar na faculdade já tinha ouvido falar que pelo fato das cotas, os alunos seriam mais fracos, ou mesmo, sem repertório cultural. Ao entrar, não encontrei nada disso. Encontrei sim, jovens universitários, normais, que gostam e frequentam lugares culturais e que possuem repertórios diferentes e que se divertem como jovens” (Aluno da Turma 2003).

“Acho que a entrada dos “cotistas” foi válida, pois muitos estudantes talentosos estão tendo a chance de estudar numa boa universidade e explorar o seu potencial, o que dificilmente aconteceria sem o sistema de cotas” (Aluna da Turma 2004).

“No meu curso são muito competentes e são tão alunos quanto os que não entraram por cotas” (Aluno da Turma 2004).

“Acho que superaram minhas expectativas. A mistura de experiências e culturas dentro da universidade foi muito positiva”.(Aluno da Turma de 2003).

“Fiquei impressionada no bom sentido. Antes tinha um certo preconceito porque a disputa de vagas para entrar pelas cotas era bem menor, então achava que estas pessoas seriam menos qualificadas e isso não era justo com os outros que não passariam fora das cotas. Hoje vejo que muitos dos melhores e mais talentosos alunos são cotistas e talvez nunca tivessem a oportunidade de ir pra universidade se não fossem as cotas” (Aluna da Turma 2003).

“Houve uma grande procura por parte dos cotistas e, a diversificação cultural na faculdade aumentou, mas isso não quer dizer que o nível do curso tenha diminuído”. (Aluna da Turma 2003).

As respostas que se apresentaram contrárias à entrada dos alunos ingressantes por cotas mencionam dificuldades em relação ao acompanhamento financeiro do curso e não em relação à convivência entre os estudantes.

Os entrevistados, ao relatarem suas experiências em relação à universidade, as classificam como positivas e não apontam discriminações sofridas por parte dos colegas, ressaltando as redes de solidariedade vivenciadas nas turmas como já dito anteriormente. No entanto, revelam que sua entrada foi acompanhada de muita polêmica e curiosidade, que pôde ser observada na ocasião do trote.

“Foi interessante assim. Eu tenho quase certeza disso, por ser a primeira turma de cotas então, tinha muita gente na faculdade olhando o nosso trote. Nunca vi a ESDI tão cheia tirando as festas, mas tipo rolou, tinha muito aluno. Mas o trote foi numa boa, pintar, rolou a”gincaninha” mas não vi nenhum preconceito, nenhuma discriminação, nem nada. Até hoje a galera trata a gente na boa. Eu não sei como era a relação antes das cotas que eu não tava aqui antes, mas nesses aspectos assim não tenho nenhuma reclamação a fazer não”.(Aluno da Turma 2003)

Os alunos entrevistados da turma de 2003 relatam mais experiências de discriminação e reafirmam a percepção do recebimento de um tratamento diferenciado, se comparados à turma de 2004, em especial na relação com os professores. Contam que esperavam encontrar um clima hostil e, efetivamente, prepararam-se para isso.

“Bom as pessoas daqui a maioria mora na zona sul mesmo, não tem jeito, outra coisa que eu achei é que as pessoas aqui por terem uma condição boa, iam ser mais esnobes, metidas e não é nada disso. Tem, lógico que tem, mas a maioria tem dinheiro, mas é super normal e trata todo mundo bem e não quer esnobar, não quer mostrar nada que tem, ajuda. Todo mundo meio que se ajuda. Pô, pensei sim, achei que fosse ter discriminação. Às vezes rolam umas brincadeiras do tipo é ... as brincadeiras de cotas é mais entre a turma de cotas mesmo. Alguém faz alguma coisa e a gente diz “Eu sou de cotas mesmo!” brincadeira mesmo. Aqui é uma turma como qualquer outra, não tem essa “Ah, porque é de cotas!” não tem essa de mais incapaz. Na minha turma que é toda de cotas, só quatro é que não são. E não tem nada a ver isso. Foi boa sim (...) A parte dos professores, eu já achei que não foi muito legal não, eu já senti uma coisa mais(...) quase uma perseguição. Não uma perseguição no sentido mas pesado da palavra, mas uma coisa não declarada, até uma professora que até já mandaram embora, que fez uns comentários desnecessários. Eu não lembro muito bem, mas a gente tava na aula dela e ela tava dando a matéria e perguntou se tinham feito o trabalho, e era um trabalho que a gente não concordava e quando a gente não concorda, não tem jeito, a gente vai questionar e ela mandava fazer relatório das apostilas que ela dava pra gente e uma dessas vezes ela perguntou pro aluno da minha turma “Ah, você é de cota, né? “ insinuando que por ele ser de cotas ele não ia fazer ou que tava vagabundeando. Aí na hora, ficou todo mundo assim e aí o aluno não comentou nada não, na hora ele ficou normal. Aí chegou e comentou depois com

alguns professores e os professores tentaram meio que acalmar, não foi bem assim, ela não falou assim, bem tentaram acalmar meio que as coisas, mas ficou por isso mesmo, depois ela veio pedir desculpas, “Ah, porque não foi isso que eu quis dizer!” e não sei o quê, e aí tudo bem. E eu acho que até outras coisas que acontecem, que eu sinto que a turma é meio perseguida sim. Os trabalhos são sempre comparados, em reuniões ... já vieram perguntar ...Professores que gostam da turma, tratam a gente igual, a maioria trata a gente igual, e um desses chegou pra gente e disse que perguntaram a ele “Ah, como é que está a turma de cotas na sua opinião?” e ele falou “Normal, é uma turma como qualquer outra!”, não tem nada ver(...) não é uma parada muito declarada”.(Aluno da Turma 2003).

“Quando nós chegamos no primeiro dia de aula a sala tava muito cheia. Não era os setenta que se esperavam, que deu origem a célebre frase “Nós não estávamos preparados para vocês” que depois foi justificada pelo número de alunos. Mas não era isso. Essa história das cotas, quebrou com essa aristocracia, essa coisa ficou mesmo, na minha opinião, como “Puxa vida, estamos sendo invadidos!”. Essa foi a tradução, como eu percebi. Aqui na ESDI não houve discriminação. Houve sim uma preocupação muito grande por agora estarem trabalhando com um perfil de estudantes que não recebeu uma educação liberal, recebeu uma educação coerciva, pouco criativa, restrita, e ficou aquela coisa de “Será que eu vou ter que baixar o meu padrão?” Tanto que tem professor que até hoje pergunta:” Pessoa!, como é que está? Vocês estão gostando da aula? Era isso que vocês queriam? E eu entendo que é a forma dele de querer se adaptar a esta nova realidade. O que já é uma boa intenção. Nem todos os professores foram assim, só posso dizer desta professora que foi muito infeliz. Mas ela não foi infeliz só neste episódio, ela foi infeliz em vários. Ela teve a infelicidade de não estar preparada para entrar no Olimpo. Porque isso aqui é o Olimpo e essa é a mensagem subliminar” .(Aluno da Turma 2003).

“Eu achava que com o sistema de cotas haveria um choque grande dentro da faculdade, que seria algo agressivo entre os alunos cotistas e não cotistas e quando eu entrei vi que isso era um preconceito meu que não aconteceu. A receptividade dos alunos foi boa, entre os alunos não vi nenhuma situação de preconceito, discriminação ou conflito e a relação com os cotistas é totalmente normal. A entrada aqui serviu para mudar o meu ponto de vista”. (Aluno da Turma 2004).

Embora os relatos reportem uma maior integração entre os estudantes, pode-se concluir que as relações carregam em si inúmeros conceitos e preconceitos, pautados num sistema de classificação social, que considera a raça como um de seus critérios e que pressupõe atualmente.

Segundo Teixeira (2003), a indefinição de tipos, numa atitude ambígua, relativa e fluida, subjetivamente, aponta para a individualidade e para a crença em um “mundo das oportunidades”, o que, como consequência, geraria a rejeição a qualquer medida que buscasse a equiparação entre os grupos.

No entanto, a entrada destes estudantes e o convívio diário e próximo a eles implica conhecer de perto suas realidades, suas experiências anteriores, no que poderia ser chamado de “*personalização da estatística*”, uma vez que o negro, excluído da universidade durante décadas, passa a ter um rosto, um corpo e acima de tudo, uma história!

Para estes novos atores, alunos ingressantes por cotas nos anos de 2003 e 2004, a entrada na universidade parece ter contribuído para a mudança de um pensamento que é produto dos efeitos do racismo e que imprime marcas profundas nos mesmos.

Os estudantes revelam que embora acreditassem em sua capacidade em ingressar num curso superior, atendendo a uma necessidade e projetos individuais e sociais, consideravam-se pouco capazes ou distantes desta meta.

Quando inquiridos sobre as mudanças pessoais percebidas por eles, a partir de sua entrada na universidade, mencionam que “perceberam que podiam” que adquiriram uma auto - confiança em lidar com diferentes situações, na desconstrução da certeza que os colocava inferiores aos demais estudantes.

“Eu me senti mais confiante depois que eu entrei pra cá. A primeira vez que fiz vestibular fiquei um pouco decepcionada, mas depois de ter passado, percebi que eu podia, sabe? (Aluna da Turma 2004)”.

“A questão é que eu não... estava preparado, nem é se eu me sentia... É ser uma pessoa realista. Não adianta a pessoa se enganar e achar que vai fazer o vestibular que vai conseguir na sorte. Isso não existe, né? Pra você prestar vestibular você tem que estar qualificado pra isso... A minha entrada eu achei não tão difícil, depois que você entra você não acha tão difícil. Mesmo aqui dentro, eu fiquei surpreso de conseguir passar no vestibular porque uma parte de mim acreditava que fosse possível e que iria passar e a outra não. Depois que eu passei, eu fiquei estarecido!” (Aluno da Turma 2004).

“(...) eu cresci muito aqui dentro, eu aprendi muita coisa. Quando eu entrei aqui pra ESDI, as pessoas até comentam, eu era muito inseguro, muito tímido, hoje eu ainda sou um pouco tímido, mas é uma coisa que eu controlo melhor e fora que aconteceram várias coisas aqui que me serviram para ver que eu não preciso necessariamente estar seguindo a opinião dos outros, eu não preciso ligar pro que as pessoas pensam de mim, eu posso tomar umas atitudes em relação a minha vida mesmo que todos discordem dela, de lutar, (...) mesmo que seja desagradável ter que discutir, eu tenho que fazer isso e não tenho como evitar, eu tenho que lutar pelos meus direitos, pelo que eu acho que é certo”.(Aluno da Turma 2003).

O negro que ingressa numa universidade pública é alguém que, concretamente, ascendeu, em relação à maioria dos negros em nosso país e que, com isso conseguiu romper com o papel determinado inconscientemente a seu grupo.

Ingressar numa universidade pública, parece ter tido um efeito mais avassalador na maneira como são vistos, do que na maneira como se vêem. Aparentemente, a entrada na universidade trouxe-lhes visibilidade. Muitos falam de seu sentimento de valor, de “ganhar”, demonstrando que sua entrada serviu-lhes para adquirir, acima de tudo, respeitabilidade em diferentes situações, não só frente a seu núcleo familiar, no tocante aos conflitos juvenis, como também em um aspecto social mais amplo, como nas “duras” policiais e na relação com outros grupos.

Este olhar que o outro lhes dá, avança para um outro patamar de olhar, uma vez que é o olhar do outro que nos legitima, é nele que nos vemos e apreendemos o que somos, na forma como somos vistos.

“Muda sim. As pessoas meio que inconscientemente passam a te dar um pouco mais de valor. Ainda mais que é uma faculdade pública”.(Aluna da Turma 2004).

“O cara, primeiro quando você consegue entrar pra uma Uerj ou UFRJ você é visto como inteligente porque são as mais concorridas e os melhores cursos do Rio estão geralmente nas públicas. Se você fez Direito na UFRJ, Medicina na UFRJ, História na UFF, você com certeza vai ganhar (grifo meu) de alguém que fez outra universidade. A primeira vista, com certeza você vai ser visto como alguém melhor preparado. Do que as outras pessoas”.(Aluno da Turma 2004).

“Porque é assim, é questão do que você parece pras pessoas, imagina: tô indo pra faculdade, ainda mais eu, negro, com dread. As pessoas falam que eu não me encaixo no biótipo de estudante de faculdade. Eu vejo assim, já aconteceu, que quando eu tô atrasado, entro na Van de bermuda, camiseta, mochila na mão. Eu saco. Já vi gente voltar. Outra coisa. Dura de policial. Caraca! Uma vez eu tava voltando pra casa e, graças a Deus até agora eu não peguei nenhum policial estúpido, que abusasse da autoridade pra cima de mim, mas nessa vez o policial chegou assim:”-Pô, posso ver seus documentos?”Aí eu peguei, mostrei a carteira assim e ele folheando, pegou e viu que eu era estudante da Uerj e falou “Pô, você é universitário? Legal, pode ir “.

É uma questão de respeito, as pessoas começam mais a acreditar no teu potencial e a acreditar que você é..., as pessoas começam a parar de te julgar pra menos. Dizem agora lá no meu prédio, “o cara sempre foi cabeçudo, vai se formar”. E eu ainda quero fazer outra faculdade ainda”. (Aluno da Turma 2003).

Detecta-se na fala de alguns estudantes, identificável no depoimento acima, a presença de um *projeto de futuro*. Neste sentido, vários alunos verbalizam suas expectativas em relação ao futuro, que parecem ter se alargado com a entrada na universidade.

A contribuição de Bourdieu (apud Nogueira, 2003) presta auxílio para a compreensão dos processos de deslizamento entre os grupos e a construção de uma nova escala de valores e desejos entre os alunos, no que chama de processos de reconversão – transformação de patrimônios, neste caso o capital cultural, como forma de adaptação a uma nova conjuntura.

Alguns alunos manifestam o desejo de continuar seus estudos ampliando-os em cursos de mestrado e doutorado e falam de suas expectativas em relação à carreira, tecendo comentários que tangenciam as discussões em torno do campo do design atual.

Revelam, ainda, que seu pertencimento social, suas condições de acesso e permanência, assim como a noção da “*regra do jogo*”, determinam suas estratégias para o alcance destes objetivos. Possivelmente, o contato com a prática do design e as propostas que envolvem alianças com empresas e vínculos com profissionais conceituados da área contribui

para o amadurecimento e a elaboração de um plano estratégico para suas vidas futuras, que não necessariamente, envolve o trabalho específico na carreira.

“Bom, eu pretendo após formar-me ou trabalhar como profissional autônomo ou ser um empresário. Quanto à profissão específica em si eu não sou muito preocupado assim em ser um desenhista industrial, eu penso mais pelas características que desenvolvem o estudante no profissional como: pensamento crítico, construtivo, empreendedor. Então assim são meus focos de desenvolver nestes cinco anos independente se eu trabalharei ou não com Desenho Industrial . Ainda é meio vago mas eu gosto muito dessa área de animação e a área de realidade virtual apesar do curso não ter essa ênfase mas a partir do ano que vem, com estágio e com a redução da carga horária, pretendo focar para esta área. Me encaminhar pro setor que eu quero seguir. ”(Aluno da Turma 2004).

“Ser um professor. Eu descobri que eu realmente gosto de estudar. Eu não me vejo numa mesa de design, trabalhando numa empresa grande, 24 horas, mas eu me vejo corrigindo provas durante 72 horas direto. Dentro do DEIN. É muito bom por causa do artístico e penso em fazer mestrado e doutorado”.(Aluno da Turma 2003).

“Quero Programação Visual. Tem muita gente que diz que quer abrir um escritório, mas eu penso em trabalhar em alguma empresa grande, onde eu faça isso”.(Aluna da Turma 2004).

Na fala a seguir, pode-se contrapor as diferentes percepções de *“tempos do futuro”* observadas entre os jovens em condições sociais diferenciadas. Para os alunos ingressantes em 2004 e, portanto, com menor renda *per capita* familiar, as decisões frente ao futuro apresentam-se mais emergenciais, como evidenciadas anteriormente.

Para outros jovens, pertencentes aos estratos médios e altos, o tempo parece ser mais longo, mais alargado, uma vez que relatam não sofrer pressões frente às definições de futuro.

Ao se realizar esta análise, é necessário relembrar uma característica associada à Juventude em diversas correntes de estudos: a *transitoriedade*, entendida como uma preparação para o ingresso na vida adulta e geradora de *“ambigüidade”* e certa *“negatividade”*, como nos lembra Abramo (1994), na medida em que a juventude passa a ser vista como um projeto inacabado – *“o que não se é mais e ainda não se chegou a ser”* Salem (1986) ou indeterminado – como nos diz Morin (1986): *“este estado incerto que vem da coexistência, da imbricação e também da distância entre o universo infantil e o universo adulto”*.

As análises confirmam a existência de juventudes, mantendo a compreensão de que para a juventude das classes mais favorecidas é dado o direito de *“moratória social”*⁵⁸, pois

⁵⁸ Abramo (1994) em seu texto cita Erickson (1985) que entende a situação de moratória como um tempo para o ensaio e erro, para experimentações em função da relativização da aplicação de normas sobre o comportamento juvenil.

lhes é permitido a vivência desta fase com certa tranquilidade, numa compreensão de crises e rupturas, como observado na fala de um dos estudantes.

“Primeiro ser bem sucedido. Eu ainda não tenho certeza bem a área que eu quero seguir dentro de DEIN não. Espero me formar aqui e não necessariamente decidir agora. Ainda tem bastante tempo pra isso, não tô com pressa pra isso e espero que com o DEIN eu não consiga só ganhar um bom salário, eu espero que consiga e tenha capacidade de ajudar, o mundo é uma coisa meio exagerada, mas, os outros também. Que eu tenha algum tempinho pra isso”.(Aluno da Turma 2003).

4-11- Construindo carreiras...

Camp (1999) em artigo publicado na Revista *Design*⁵⁹, indica aos jovens estudantes do design que, na construção de suas carreiras, duas vertentes devem ser observadas: a bagagem oferecida pela universidade e a pessoal, que implicará um envolvimento sério e personalizado, que se refletirá nos anos de formação do estudante e conseqüente futuro profissional. Traça ainda a relação existente entre a escolha da instituição e a formação continuada necessária em tempos de globalização, afirmando que esta seria a garantia de empregabilidade e preparação frente às mudanças que estão por vir dentro do campo.

Ao reforçar a importância da graduação, o renomado design e professor da ESDI, incentiva uma atitude crítica dos alunos e ressalta a busca por informações constantes que se traduziria por: freqüência em bibliotecas, visitas a outras escolas, cursos paralelos de curta duração, assinaturas de revistas especializadas, compra de livros para construção de acervo pessoal, visita à exposições e participação em workshops, seminários e congressos. Finaliza o artigo, ressaltando duas peças chave para a função: a curiosidade e a abertura de novas perspectivas.

Muitos dos alunos ingressantes por cotas são oriundos de classes populares e escolas públicas. Possuem poucos recursos financeiros para viabilizar não só o desenvolvimento do curso e compra de materiais e, até mesmo, de sua própria manutenção, como também as atividades extras sugeridas por Camp (1999).

Possuem, igualmente, dificuldades em sua formação que são identificadas por eles próprios e que, em função disso, muitas vezes parecem-lhes intransponíveis, fazendo-os

⁵⁹ CAMP, Freddy Van. *Dicas para um jovem designer*. In *Revista Design*, nº 1, IAV – Instituto de Artes Visuais da Escola de Artes Visuais da UniverCidade, Editora UniverCidade, 1999.

pensar em desistir do curso. Em meio a tantas adversidades, como poderão fazer para prosseguirem em sua opção profissional?

Os alunos entrevistados revelam que possuem visões particulares a respeito de suas dificuldades, atribuindo-as à formação escolar, ao meio cultural, e às naturais adaptações necessárias à vida acadêmica.

Contam das inúmeras dificuldades enfrentadas em seu desempenho escolar para além das dificuldades financeiras e revelam que vêm encontrando maneiras de se adaptar a esta nova realidade, numa busca e utilização plena do que é hoje concreto em suas vidas.

“Aqui a gente aprende muito tomando “porrada” entendeu? Lógico que tem as pessoas que mandam bem mesmo, e qualquer coisa que fizer vai sair bom. Mesmo que não esteja tão bom, vai melhorar alguma coisa e vai ficar bom. É, aqui dentro eu senti um pouco de dificuldade quando eu entrei. Eu não me achava, meu nível de desenho, meu nível de traçado, de desenho mesmo, não achava bom. Tanto que eu entrei aqui e tinha a matéria de desenho no primeiro ano. O professor falava “Vamos fazer agora, a linha do horizonte, esqueci agora o nome do negócio” Eu falava assim “Caraca? O que é pra fazer?” Olhava assim pro lado. Ponto de fuga é o nome. “Traça as retas assim, assado.” Olhava em volta e a galera fazendo. Pô, e eu não sei fazer isso. Linha do horizonte eu imaginava o que fosse mas ponto de fuga.... E o cara falava “traça aí o ponto de fuga!” Eu olhei pro lado e me senti um merda assim, porra eu via todo mundo trabalhando e dizia” Que é isso? Tem que tentar. A galera da turma mesmo, o meu amigo me ensinou várias coisas que eu não entendia com o professor, ele ficava do meu lado, rabiscava na minha frente... O professor falava também, mas quando eram coisas menores... O nome eu não associava então eu fazia. O primeiro ano eu achei mais duro. Meu rendimento eu senti que foi meio termo. Teve uma matéria em especial que foi Cores e Estruturas Bidimensionais que a princípio eu me dei muito mal mesmo. Era trabalho toda aula então tirava 3,0, 4,0 , só que o professor notou que eu estava me esforçando e que eu não tava me dando bem, eu fazia os trabalhos mas não me dava bem. Então ele colou em mim. Explicava pra turma, depois ele vinha andando no meio da gente e falava: “Pô , entendeu? E me explicava de novo.(...). Então meu rendimento começou a subir:3,0; 4,0; dez, dez ,dez... E a minha média alcançou a média pra passar mas não foi legal pra mim. Então eu pensei: Vou fazer a prova final, falei com o professor, disse que queria fazer porque achava a minha média baixa. Ele disse: Não precisa fazer não porque eu te acompanhei desde do início quando você começou a tirar nota baixa. Teu rendimento foi excelente e você mostrou que aprendeu, me mostrou o caderno dele com as notas e foi muito bom mesmo eu ver isso. Fiquei todo bobo e isso começou a me incentivar. No segundo ano meus desenhos melhoraram muito. Tem um professor que pede pra fazer o mesmo desenho que você fez no início do curso e eu comparei. Meu desenho era ridículo mas isso porque eu me esforcei, pratiquei e rasguei muito papel”. (Aluno da Turma 2003).

“Assim, acho que existem dois tipos de dificuldade: as que você traz e as que existem aqui dentro. As que existem aqui dentro até são fáceis de serem corrigidas. As matérias que têm algum nível de dificuldade, você tem como sanar com um professor, com um aluno mais experiente, dos outros anos, então, isso é fácil. Mas as que você traz é meio complicado porque são coisas que você já deveria vir sabendo, com uma base e que se você não tiver, para você desenvolver aqui dentro é complicado, depende mais de você, nem da faculdade em si. Isso leva tempo, demora muito e a faculdade anda num ritmo e você tem que andar igual a ela ou senão mais rápido e se não conseguir, você fica meio pra trás” (Aluno da Turma 2004).

“Dificuldades em relação mais às disciplinas. Porque você chega num esquema em que as disciplinas são totalmente diferentes daquele que você teve contato no Fundamental e Médio. São disciplinas, como eu já falei, que estimulam a criatividade, espírito construtivo, que você não está preparado realmente pra pegar rapidamente este tipo de raciocínio e de atitude, então você vem muito deficiente, é um sistema totalmente diferente aí por exemplo, eu tive desenho artístico na 6ª série apenas e depois nunca mais tive. É o tipo de coisa que se você não tem acesso na escola ou fora dela, se você entra no curso de DEIN ou Arquitetura ou Belas Artes, você vai ter dificuldades porque você não vem com uma base artística, para poder fazer todos os trabalhos, porque é necessário”.(Aluno da Turma 2004).

Os alunos, assim como Camp (1999), falam da necessidade de um repertório artístico, do contato com um capital cultural, que é, ainda, privilégio das classes mais favorecidas. Neste sentido, as análises encaminham-se para a discussão da apropriação dos bens simbólicos⁶⁰ e sua produção, entendendo que esta ocorre em paralelo a um processo de diferenciação, que toma como princípio a diversidade dos públicos aos quais as diferentes categorias de produtores destinam seus produtos cujas condições de possibilidade residem na própria natureza dos bens simbólicos.

Estes mesmos bens são simultaneamente valorizados como mercadoria e encontram-se carregados de significações. É no processo de autonomização da arte que reside a explicação para a construção de públicos diferenciados. Neste sentido, a entrada na universidade parece estar contribuindo para despertar em alguns alunos a busca por elementos que, embora, mais alinhados a um determinado grupo social dominante, fazem parte do repertório cultural da humanidade e, portanto, não podem ser desprezados, sendo encontrados em museus e outros espaços.

“Eu comecei a frequentar mais museus após passar para a faculdade. Cinema eu sempre fui, mas museu eu nunca tinha ido a um museu, fui pela primeira vez ano passado, e esse ano já fui mais duas vezes. Era assim o tipo de atividade cultural que eu não estava acostumado. Eu fui porque eu passei a ter necessidade, a faculdade te obriga de uma forma ou de outra porque você tem que adquirir cultura, a cultura que talvez você já deveria ter e que você tem que adquirir, para seu próprio trabalho cada vez possa ser mais desenvolvido. Quanto mais cultura melhor, um campo mais vasto de experiências para acrescentar no seu trabalho. Quanto mais cultura melhor.”(Aluno da Turma 2004).

Considerando os bairros de moradia dos alunos e a oferta de equipamentos culturais por região, constata-se que os alunos que moram mais próximos ao Centro e em regiões sul e norte do município possuem mais possibilidades de acesso a estes equipamentos.

⁶⁰ De acordo com Bourdieu (1974), um bem simbólico se configura quando a um objeto artístico ou cultural é atribuído valor mercantil, sendo consagrado pelas leis do mercado ao status de mercadoria. Para esses objetos é formado um grupo consumidor, bem como de produtores de bens simbólicos.

Os bairros onde há maior concentração destes equipamentos culturais são o Centro e Botafogo. Aparentemente, a localização da ESDI, na Lapa, constitui-se como elemento facilitador para a frequência e acesso a estes equipamentos culturais. Muitos destes espaços oferecem programações em horários alternativos e gratuitos, o que possibilitaria a frequência nestes espaços, inclusive para os estudantes pertencentes a estratos sociais mais baixos.

Para os estudantes moradores de outras localidades, em outros municípios, torna-se difícil frequentar estes equipamentos, em função do horário integral, da distância, do tempo utilizado em sua locomoção e do investimento financeiro para o acesso à alguns espaços e atividades culturais.

Tabela 19 – Tabela dos Equipamentos Culturais de Acordo com os Bairros de Moradia dos Alunos – Turma 2003 e 2004

Bairro	Total	Museus	Bibliotecas Populares e especializadas	Escolas e sociedades Musicais	Espaços e Centros culturais	Galerias de Arte	Teatros e salas de espetáculos	Cinemas	Bens tombados
Centro	349	37	25	12	25	13	32	7	198
Rio Comprido	25	3	2	1	2	1	2	-	14
Botafogo	380	17	15	6	10	13	22	22	275
Copacabana	70	1	1	4	3	23	14	4	20
Tijuca	70	1	2	1	2	2	10	3	49
Vila Isabel	24	2	3	-	-	-	3	7	9
Méier	23	4	2	-	1	-	4	-	12
Irajá	13	-	1	-	1	-	1	8	2
Jacarepaguá	29	-	1	-	1	1	1	6	19
Barra da Tijuca	98	1	-	1	3	13	9	48	23
Bangu	19	-	-	-	2	-	2	-	15

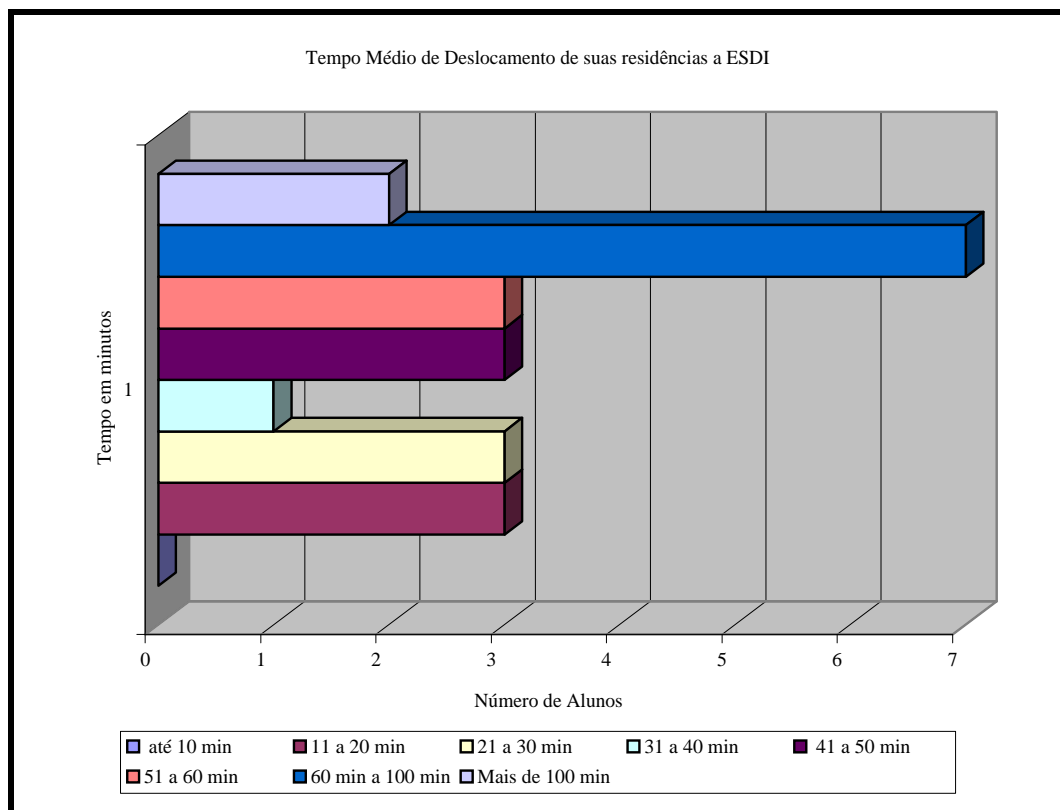
Fonte: Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos, IPP – Diretoria de Informações da Cidade - DIC

O local de moradia dos estudantes e o tempo médio de deslocamento (Gráfico 22), explica, em parte, as dificuldades vividas por estes estudantes em relação ao acesso aos equipamentos culturais pois, além de não poderem usufruir destes locais em seus próprios bairros, a frequência em tais espaços representaria um acréscimo em seus gastos ou, ainda que

os freqüentassem durante a semana, após as aulas, ao saírem da universidade, seriam impossibilitados pelo tempo e horário de retorno a seus lares.

Os bairros do município do Rio de Janeiro que apresentam maior número de estudantes foram Tijuca e Botafogo (6 estudantes em cada), seguidos pelos bairros de Freguesia/Jacarepaguá (3 estudantes), Bangu, Barra da Tijuca, Flamengo, Ipanema, Irajá, Laranjeiras, Marechal Hermes, Méier, Olaria, Riachuelo, Senador Câmara e Vila Isabel (1 estudante em cada bairro). Alguns poucos estudantes (5), todos da turma de 2004, são moradores de outros municípios do Estado do Rio de Janeiro: São Francisco e Paraíso - Niterói, Comendador Soares e Bairro da Viga – Nova Iguaçu e Santa Cruz da Serra – Duque de Caxias.

Gráfico 22



4-12 – Mudanças em curso... : impacto na vida dos estudantes, em suas famílias e na ESDI.

A repercussão provocada pela entrada dos estudantes na universidade teve impacto em suas vidas e, numa relação de alteridade, repercute na relação com suas famílias e na relação que a instituição mantém com os jovens.

Nos depoimentos dos entrevistados, a entrada na ESDI, para alguns, de certa forma, gerou sentimentos de respeitabilidade e de reconhecimento em seus núcleos familiares que, em suas avaliações, coincide com a aproximação da entrada na vida adulta.

“Acho que me tratam com um pouco mais de respeito, apesar de você ser adulto só aos 21 anos de idade, quando eu entrei pra faculdade eu passei a ser visto como um adulto, porque eu tinha 17 anos quando soube que passei pra cá e passaram a me tratar como adulto neste momento”.(Aluno da Turma 2003).

O fato de os estudantes, em grande parte, possuírem pais com níveis mais altos de escolaridade, nas duas turmas, faz com que, aparentemente, alguns jovens declarem não ser perceptíveis mudanças a partir de sua entrada na universidade, possivelmente porque, talvez, a entrada na mesma fosse o esperado por suas famílias, face às suas condições acadêmicas e financeiras. Entretanto, a mudança provocada por novos compromissos e demandas é motivo de cobrança, tanto nas famílias quanto, no grupo de amigos.

“No dia em que eu passei minha mãe ligou pra todo mundo. Na minha família todos ficaram muito felizes, mas como alguns já tinham estudado, foi normal. Agora tenho pouco contato com os meus amigos e com a minha família porque não tenho tempo. Tem mudado muito. As pessoas entendem, mas falam isso”.(Aluna da Turma 2004).

“Não teve muito não. Eles sabem que eu estou aqui estudando e sabem que é o melhor pra mim. Minha mãe e meu pai são muito cabeça aberta e eles são criados de uma forma totalmente diferente dos meus avós e sabem que esse sacrifício que eu tô fazendo é uma coisa boa pra mim e até pra eles mesmos. E a questão de tempo integral, isso é uma questão de tempo. Tem que cuidar de tudo, de ir se adaptando. Vou encaixando as coisas nos horários que eu tenho um tempo vago, uma atividade física, um lazer, isso não muda. Com os amigos é diferente porque você agora sai com seus amigos de faculdade, você vai se aproximar. Os amigos que eu tinha no colégio, alguns, não consegui manter como amigos. Outros não, continuaram”.(Aluno da Turma 2003).

“É porque como eu não moro com a minha mãe ela falou o seguinte pra mim: ‘Eu não vou pagar vestibular pra você, não vou pagar se você quiser você se vira e trabalha e então eu passei pra universidade. Passei, ela não festejou, não falou pra ninguém. Mas como eu passei pra UERJ que foi a universidade que ela fez, ela no dia me deu parabéns, falou “Ah legal, tá” e na outra semana eu descobri que todo o trabalho dela já sabia, que ela tinha comemorado com todo mundo na rua... Embora ela não fale pra mim eu sei que ela tá feliz, é o jeito dela mostrar que ela tá feliz”.(Aluno da Turma 2003)

Alguns alunos pertencentes à turma de 2004, portanto, com menores condições financeiras, aparentam ter, também, outra relação com suas famílias. Para eles, o caminho desde a opção pelo curso até a entrada, é marcado por dúvidas que se misturam, na ocasião do resultado, com orgulho, incentivo e apoio.

“Meu pai de início não gostou muito porque é uma profissão que no meio de pessoas que têm baixo poder aquisitivo não é divulgada, ninguém conhece esta profissão. Como ela não é divulgada, só para quem tem poder aquisitivo, meu pai tomou um pouco de choque, porque ele não tinha noção do que era, não conseguia visualizar o campo de atuação. Depois ele aceitou. Minha mãe não, minha mãe sempre foi muito compreensiva, e amiga, como toda mãe”. (Aluno da Turma 2004).

“Mudança nos familiares sempre tem porque sempre tem aquela expectativa familiar, que vai passar e então quando você passa é aquilo: é um dinheiro que valeu a pena, um investimento, acho que é o que a mãe ou os familiares esperam de você. Com os amigos teve certo impacto porque como alguns não passaram a pessoa fica meio estranha, é aquela coisa que ninguém fala mas que você percebe(...!” (Aluno da Turma 2004).

Ao serem perguntados sobre a percepção que possuem da ESDI relatam que, desde o início do ano letivo de 2003, perceberam certo incômodo por parte dos professores e alguns relembram um único episódio onde uma professora adotou postura discriminatória, chamando a atenção da turma para a forma de acesso dos alunos na universidade. Apesar deste episódio isolado, os jovens anunciam com otimismo a crença na reformulação nos currículos, percebida por meio das propostas de trabalho e das formas de atuação no campo.

Niemeyer (1999) sugere em artigo escrito para a Revista *Design*, nº 1, três aspectos principais para uma reformulação necessária nos currículos dos cursos de design: 1. prover a base teórica para a atuação profissional transformadora; 2. fornecer elementos para uma crítica da atividade profissional; 3. ensinar a experimentação e incentivar a pesquisa.

Aparentemente, a ESDI vem caminhando neste sentido, como sintetiza um dos alunos da turma de 2003. Em sua visão, há em curso um processo de regeneração acontecendo na ESDI, em função do que chama de “novos ares”, passível de observação na atitude, no comportamento de professores e mesmo nas intervenções feitas pelos alunos da turma.

“Essa regeneração está acontecendo. É uma questão de sangue novo, de gás, de renovação. Antes de entrar nisso, vou dar uma “espetadinha: uma determinada matéria que é tradicionalmente dada por um professor, neste ano, o professor preferiu não dar. Não deu nem pro terceiro ano e nem pro quarto ano. Posso estar sendo leviano, mas vou ser. Eu vejo assim: Se eu posso dar aula pra essa turma eu que sou tão exigente, essa turma não merece a coisa. Isso abriu lacuna pra contratação de novos professores, que são ex-alunos, e que possuem um “timing”, e que trouxeram abertura pro cara mostrar diferente, porque daqui há algum tempo esse cara pode se aposentar. Já é uma renovação o que é fundamental. O que é negativo é uma âncora querendo ancorar na tradição de Ulm. Isso é historicamente bacana e dá um baita de um livro, mas (...) “. (Aluno da Turma de 2003)”.

O mesmo aluno relaciona este novo tempo à entrada dos alunos ingressantes por cotas em 2003. Nomeia este processo como *“tropicalização do design”*, em função da diversidade presente no curso atualmente e propiciada, a partir da implementação das cotas na UERJ.

“(...) Eu acho que é uma” tropicalização do design “. Isso das cotas trouxe elementos diferenciados, porque tem um caldeirão de misturas. A gente tem uma matéria no segundo ano onde tinha que fazer uma intervenção na arquitetura do espaço. O professor faz umas duas ou três propostas parecidas durante o curso. Na nossa turma uns alunos fizeram um barraco no meio da vila. Pegaram umas coisas da oficina, mas não fizeram um barraco qualquer, fizeram uma coisa muito inteligente e crítica que é “Caramba, se tivesse tanta madeira encostada em outro canto da cidade, virava barraco!” Tinha um barbantino pra amarrar o cachorro, tinha uma lata de lixo que eles tocaram fogo e fizeram um barraquinho ali. Eu acho que isso responde bem. Há uma resistência muito grande dos críticos, dos professores porque a escola tem uma linha formalista que foi útil num determinado momento. Mas não é o que se faz hoje, não é o que se vive hoje aqui” .(Aluno da Turma 2003).

A participação dos novos atores, no que foi chamado anteriormente por um dos entrevistados de *“caldeirão de misturas”* parece acenar com a possibilidade de redimensionamento do consumo do design, em relação ao público alvo, numa conjugação preço e qualidade.

“Acho que o Desenho Industrial hoje é muito voltado para pessoas de alto nível financeiro. Por exemplo, o cara que faz móvel pra gente com dinheiro. E, não é que ninguém faça produtos para camadas mais pobres. A gente tem que procurar combinar as duas coisas. Não quer dizer que popular seja horrível não é ... acho isso meio errado. Dá para conciliar design com qualidade e ser popular.”(Aluno da Turma 2003).

Um outro aluno da turma de 2003 expôs o trabalho apresentado em uma disciplina regular na época em que se desenvolveu a pesquisa e que sintetiza, de forma conclusiva, as

mudanças percebidas e sofridas por todos os envolvidos por este novo tempo inaugurado pelas cotas na ESDI.

A gravura apresentava a fotografia do comediante Antônio Carlos “Mussum”, ao centro, sendo utilizada como o ponto no símbolo ortográfico de exclamação. O sorriso que imortalizou o comediante chamava atenção para a frase escrita ao redor do rosto do ator e que de forma provocativa, questionadora e crítica afirmava: “*Todo mundo é pretis!*”.

A frase escolhida pelo aluno para ilustrar seu trabalho chama a atenção em sua afirmação para a questão central, presente nas discussões apaixonadas que se levantam quando se discute a aplicação de cotas voltadas para pretos e pardos: a presença majoritária da população branca no espaço acadêmico.

Ao afirmar, de maneira irônica, a negritude e mestiçagem da população brasileira a criação do aluno parece brincar com este argumento, que somente é utilizado em momentos de defesa da manutenção dos privilégios, numa constante negação dos espaços restritos às populações negra durante décadas.

Por outro lado, afirma o que hoje é realidade na ESDI e em muitas outras universidades públicas brasileiras, numa confirmação de espaço e de identidade de sua nova realidade: a de que de fato, alguns negros, que de acordo com a gravura são todos os brasileiros estão, em maior proporção do que antes, atualmente, na universidade!

Conclusão

O estudo das novas experiências vivenciadas pelos ingressantes por cotas para negros e pardos na UERJ e demais universidades brasileiras é legitimador de uma realidade que, há menos de três anos, mostrava-se extremamente adversa para os inúmeros estudantes negros que, fora das universidades, viam seus sonhos e expectativas tornarem-se distantes de suas possibilidades.

Para além da inegável justiça contida na medida, comprovada através da constatação da quantidade incipiente de negros revelada pelos índices nacionais de acesso ao ensino superior, expostos anteriormente no trabalho, a adoção de ações afirmativas na modalidade de cotas trouxe à tona, no cenário social, a rediscussão das identidades raciais do povo brasileiro e a re colocação da questão racial na agenda nacional, uma vez que, através dela, discute-se a democracia, de fato instalada no país.

Antes da medida, a apregoada democracia brasileira encontrava-se apenas sob forma de narrativa. Apesar de constatada a desigualdade entre brancos e negros nas inúmeras pesquisas e dados divulgados em décadas anteriores, por órgãos oficiais e por estudos acadêmicos, não se pode relacionar nenhuma ação específica e focal que tornasse prática e concreta a reversão dos processos de exclusão do segmento negro no ensino superior.

A implementação das cotas na UERJ, no ano de 2003, em função do pioneirismo da lei, invadiu as conversas mantidas nas famílias, nas escolas, em espaços mais ou menos intelectualizados, nas universidades e espalhou-se como “rastilho de pólvora”, provocando fagulhas e acalorados posicionamentos nos debates ocorridos desde então.

Ao propor a auto- declaração de cor como condição para a solicitação de cotas, a lei conclamava os candidatos e toda a sociedade a perguntar-se: “a qual grupo racial pertencem?” o que por si só, já seria um mérito da medida. Isto porque, durante décadas, ao perseguirem o Ideal do Ego Branco, difundido por referências divulgadas na mídia, nas escolas e nos mais diferentes grupos sociais, negros e negras, viviam o triste dilema de não se aceitarem, negando, muitas vezes, por defesa, seu pertencimento racial passando a desejar ser algo que não poderiam, numa rejeição ao corpo negro e em consequência, a suas identidades.

Para além desta primeira reflexão, constata-se que a Ação Afirmativa atende à uma outra transformação significativa necessária a nossos tempos.

Ao retirar da narrativa e explicitar através da prática a presença de “democracias” diferenciadas – entendida como acesso igualitário a direitos - para os grupos brancos e negros, expõe a fragilidade da construção ideológica perpetuada por anos e anos na crença do mito da

democracia racial, da cordialidade entre as raças, que sugere que negros e brancos neste país, não são desiguais.

A adoção da medida incide de maneira dura e pontual na grande dificuldade observada na sociedade brasileira em reconhecer os efeitos do racismo sobre a população negra do país, construída sobre uma matriz cultural baseada na inferiorização racial, mas que, no entanto, nega a existência da desigualdade provocada por esta concepção.

Provoca-se, portanto, a partir da medida, uma releitura da sociedade brasileira com a presença de novos e importantes atores e de uma conjuntura social que recoloca em cena a situação dos negros em nosso país, agora sob uma outra perspectiva. Desta forma, posiciona os indivíduos pertencentes ao segmento negro como reais titulares de um direito, ou seja, como sujeitos jurídicos.

Outra reflexão possível diz respeito à visibilidade alcançada pelo segmento negro no tocante às suas questões mais nevrálgicas: desigualdades na escolaridade, pobreza, racismo, discriminação, desigualdades no mundo do trabalho. Exclusão. Ao discutir as cotas, a sociedade brasileira realiza uma revisão, mesmo que forçada, do tratamento dado aos brasileiros descendentes da Diáspora Africana em mais de 114 anos pós - abolição, ampliando visões.

Registram-se outras iniciativas em relação à discussão dos processos de exclusão e a criação de medidas que busquem traçar políticas para a correção das desigualdades como a promulgação da lei 10.639, já citada anteriormente, a realização da 1ª Conferência Nacional de Promoção de Igualdade Racial, realizada em Julho de 2005, pela SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a criação de fóruns e outras instâncias de discussão. É então possível afirmar que nunca se falou tanto nas questões referentes ao segmento negro em nosso país em vários espaços político, artístico, intelectual e cultural.

Nesta perspectiva, este trabalho investigou as duas primeiras turmas ingressantes pelas cotas para negros e pardos no curso de Desenho Industrial da ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial da UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por ser este o curso que sofreu o maior impacto numérico na adoção da medida iniciada em 2003 e vigente até os dias atuais.

O campo do design tem tradição ancorada nas mudanças sofridas pelo país na década de 50 e dá-se, nesta conjuntura, o surgimento e a estruturação da carreira. O design alia forma, estética, arte e produção e, em sua estruturação no Brasil, alinhou-se ao consumidor pertencente a estratos mais altos da sociedade, o que representaria dizer que o considerado “bom design”, ou “de qualidade”, encontrava-se voltado para as elites que, em

tese, possuiriam maior repertório cultural para apreciá-lo e maior condição financeira para consumi-lo.

Através do conceito de habitus proposto por Bourdieu, pode-se explicar o grande número de alunos, que durante décadas freqüentaram a ESDI, oriundos de famílias que possuíam tradição no campo da arquitetura, da publicidade e do design, logo, pertencente às famílias mais bem situadas financeiramente, como demonstrado nas informações obtidas através do site da universidade e que informam sobre a entrada de estudantes nos anos anteriores à 2003.

Neste sentido, a opção dos estudantes negros pelo curso de Desenho Industrial, muitos deles, pertencentes a camadas menos favorecidas da sociedade ou então, sem contato anterior com o campo em si, torna-se intrigante e passível de análises. Os mesmos, de certa forma, contrariam o processo denominado por Bourdieu de “causalidade do provável”, uma vez que mesmo acumulando histórias de relativo insucesso em seu grupo social quanto ao avanço na escolaridade e tendo noção das probabilidades objetivas de inserção dentro do campo, optam, ainda assim, pela carreira de design.

Os estudantes pesquisados revelam que suas escolhas se deram em função da aproximação do campo com a arte, a criatividade e com a possibilidade de expressão, embora, para muitos, a escolha da carreira e seu futuro como profissionais ainda se mostre incerta.

Como hipótese, pode-se considerar que, com a implementação da modalidade de cotas na universidade carioca, a noção de suas possibilidades tenha se ampliado, uma vez que a barreira do acesso, a exclusão tida por muitos como certa ao ensino superior, ao ser vencida, atue como um movimento real de transformação de condições objetivas, antes impensáveis, em esperanças subjetivas.

Como já dito, a entrada no Ensino Superior destes estudantes causou na sociedade carioca verdadeira comoção, gerando inúmeras discussões e movimentações contrárias às cotas. Cabe ressaltar que o papel da imprensa foi fundamental para a reafirmação de conceitos amplamente utilizados pelo senso comum, na medida em que não disponibilizava igual espaço para a polarização das opiniões, tanto favoráveis como contrárias, realizando, portanto, uma abordagem parcial sobre o tema.

Os estudantes da ESDI, assim como todos os outros jovens de outros cursos ingressantes nos anos de 2003 e 2004 e beneficiados pelas cotas para negros e pardos, como noticiado pelos meios de comunicação, sofreram igualmente as pressões exercidas pela sociedade em sua defesa pela “real” democracia no ensino superior.

A turma de 2003, por ter sido a primeira, revela ter sido a que sofreu maior impacto, sob o ponto de vista de reações contrárias à medida, tanto por parte dos professores, como pela curiosidade que provocava, exemplificada na pesquisa, pelo trote narrado por um dos estudantes.

Aparentemente, a turma de 2004 contou com uma aceitação maior. Esta aparente aceitação, talvez, deva-se ao fato desta ser a segunda turma a participar do exame vestibular com a modalidade de cotas ou por ser esta a turma que atendia ao critério econômico, modificado na forma de acesso.

Esta modificação corresponde às concepções que tentam desconsiderar a questão racial como fator preponderante de desigualdade na sociedade e, centralizam a discussão no argumento socioeconômico, que defende que criar medidas que contemplem as camadas menos favorecidas da sociedade seria a estratégia política eficaz no combate à desproporcionalidade de negros no Ensino Superior e em outras áreas, tendo em vista o grande contingente de negros concentrados nestas faixas econômicas.

Em contraposição à esta concepção, é possível afirmar que a categorização econômica e a situação racial dos indivíduos caminham de forma autônoma. Os estudantes de 2003, embora tendo freqüentado escolas públicas, consideradas de excelência e de pertencerem a estratos mais elevados da sociedade, declaram, ainda assim, terem a percepção de que sofreram algum tipo de reação contrária à seu ingresso.

Os estudantes de 2004 declaram não ter percebido nenhum tipo de reação contrária à sua entrada no curso, o que, aparentemente, pode sugerir a incorporação da medida à rotina da instituição ou a aceitação dos “cotistas” em função de sua declarada carência econômica, como já dito anteriormente.

Comparando-se a argumentação utilizada, contrária às cotas e o depoimento dos alunos do curso, verifica-se que estes argumentos foram incorporados pelos próprios estudantes em suas opiniões a respeito da implementação da lei. Os 32 jovens pesquisados por meio dos questionários fizeram em suas respostas uso de argumentos que valorizam o mérito, a defesa de ações universalistas e a discussão do princípio da isonomia, discutindo a justiça contida ou não na aplicabilidade da medida.

Estas opiniões demonstram que os estudantes não possuem aprofundamento teórico ou acúmulo de discussões que embasem suas reflexões sobre o tema, recorrendo a argumentos utilizados pelo senso comum. Reconhecem, contraditoriamente, a importância de se democratizar o acesso ao ensino superior, afirmando que é necessária alguma medida que proporcione igualdade, no entanto, mostram-se em alguns casos desfavoráveis à

implementação da mesma, propondo medidas universalistas. É curioso observar que os próprios cotistas encontram-se dentro deste grupo que se coloca favorável a estas medidas de cunho universal.

Ambiguamente, observa-se que ao serem perguntados a respeito da convivência e das opiniões atuais a respeito da entrada de alunos através de cotas para negros e pardos, revelam que houve mudança de opinião, uma vez que reconhecem em suas respostas o talento dos alunos cotistas, a convivência com os mesmos e a abertura de visões e experiências proporcionadas a partir da entrada destes estudantes, considerando este convívio como enriquecedor e produtivo.

Observa-se, igualmente, que o grupo de estudantes negros entrevistados também mostra-se mais consistente e posicionado em suas opiniões ao serem questionados sobre a experiência que vêm sofrendo nestes anos a partir de 2003, diferindo de suas opiniões às do tempo da implementação da lei.

Embora programas na mídia, projetos e outros formatos de movimentos e grupos sociais circulem e que muitos destes se façam presentes no campus Maracanã, o campus da ESDI, situado na Lapa, mais afastado do campus principal da universidade, não é atingido por estas discussões, dificultando a possibilidade de uma formação política que qualifique seus discursos em relação à medida e à política implementadas e que os faça refletir, simultaneamente, sobre sua compreensão a respeito de seu pertencimento racial.

Entretanto, ao analisarem a construção da relação de alteridade com os outros e os efeitos destas estruturas na elaboração de seus projetos, demonstram que os processos de exclusão do segmento negro e os efeitos nocivos do racismo os atingiu assim como a outros tantos jovens, como demonstrado por inúmeros autores citados no decorrer do trabalho.

Mesmo as atividades promovidas pela Universidade através do programa ProIniciar, não contemplam as necessidades observadas nos alunos da ESDI, que por estarem em horário integral e afastados geograficamente do campus Maracanã, ressentem-se da possibilidade de inserir-se nestas atividades.

Não se promoveu na ESDI um debate amplo sobre a medida e as opiniões foram construídas de maneira informal, entre os próprios alunos. A estratégia da universidade de não identificação dos “alunos cotistas” - como se referem os próprios alunos na pesquisa, pretendia garantir a não visibilidade deste aluno, preservando-o de possíveis situações discriminatórias e assegurando o direito de ser reconhecido como aluno da UERJ, independentemente de sua forma de acesso, seja pela modalidade de cotas para estudantes da

escola pública seja pela modalidade de cotas para estudantes negros e pardos como no texto das leis.

No entanto, no caso dos entrevistados, os alunos são identificáveis através de sua cor e, por isso, passíveis de situações discriminatórias que embora mais ou menos explícitas, refletem o ideário social brasileiro e este reconhecimento não deixou de ocorrer apesar da estratégia adotada pela universidade. Ou seja, o fato de não se ter falado sobre o assunto não garantiu que o mesmo não fosse discutido e que posicionamentos não fossem revelados.

Os alunos sabem apontar cada um dos cotistas e revelam que por estratégias próprias, encontraram formas de falar e se posicionar quanto à sua entrada, seja em conversas informais, seja ao lidarem com as dificuldades inerentes à execução das tarefas no curso, seja ironizando as situações vividas a cada dia no curso, referindo-se a si próprios como “*Nós, os cotistas!*”.

Um novo patamar na relação “reconhecer-se e ser reconhecido” se estabelece, a partir da entrada destes estudantes na universidade pública, pois vislumbram uma infinidade de possibilidades anteriormente inimagináveis e pode-se identificar nestes jovens, ao cursarem um curso reconhecido como de “prestígio”, expresso pela relação de concorrência em seu acesso, a construção de projetos em ascensão, com reais possibilidades de materialização, de acordo com suas perspectivas.

A turma de 2003 apresenta um contingente de jovens oriundos de camadas médias e altas e, o fato de buscarem este curso, dá-se em função da aproximação do mesmo com a arte, como dito anteriormente. Outro fator relevante diz respeito ao prestígio que a carreira, aparentemente possui, uma vez que está relacionada com a produção de artefatos, amplamente utilizados em diferentes áreas, como também com a linguagem gráfica, largamente utilizada numa sociedade imagética, como a nossa.

Não se percebe, na turma de 2004, uma definição tão acentuada e determinante em relação ao prestígio da carreira. Este fator faria parte de um conjunto composto por outros como o campo da arte e a possibilidade de expressão e também pela entrada na universidade pública, o que significaria por si só uma oportunidade singular. Muitos destes jovens encontram-se motivados pela perspectiva de garantia de um emprego, ou pela possibilidade de disputá-lo, no futuro, através da certificação obtida, o que geraria por parte das famílias, um investimento significativo em seus estudos.

Observa-se que, tanto os estudantes de 2003, quanto os de 2004 fazem parte de um grupo “especial e diferenciado”, que frequenta o ensino público, uma vez que mesmo os que estudaram em escolas estaduais assim no Ensino Fundamental e Médio, como os egressos de

escolas públicas consideradas de excelência, não apresentam indícios de escolaridade interrompida, indicada por reprovações e retenção em série, frequência em turno noturno, nem distorção série/idade, o que difere dos estudos que analisam as desigualdades na educação entre negros e brancos.

Outro dado relevante a ser analisado diz respeito à escolaridade dos pais dos estudantes que possuem, em maioria, nível médio e superior. No entanto, estas famílias, em especial às famílias dos alunos da turma de 2004, declararam renda per capita máxima de R\$ 300,00.

Estes dados sugerem que estes estudantes já possuiriam em suas próprias famílias referências de outros membros que cursaram a graduação. Sendo assim, buscariam igualar ou superar o nível de escolaridade em relação à seus pais e familiares, o que, então, não representaria uma surpresa para estas famílias, provocando, assim, pouco impacto no núcleo familiar, salvo os que declaram já ultrapassar seus pais e núcleo familiar, no tocante à escolaridade.

Outra análise a ser feita é a de que os pais dos alunos, mesmo tendo a graduação, ou níveis de pós-graduação, em alguns casos, são trabalhadores pertencentes às camadas médias e média – baixa da sociedade, muitas vezes possuindo apenas um provedor, no caso das famílias matrifocais, o que, em parte, explicaria a inserção destes alunos no critério socioeconômico, revelando um empobrecimento da sociedade e dos trabalhadores.

Observa-se que a entrada dos alunos na ESDI representou a introdução de uma nova estética, abrindo outras possibilidades exemplificadas pelos trabalhos desenvolvidos e citados pelos alunos do curso. Os trabalhos faziam parte da proposta curricular e estavam inseridos em matérias específicas que não privilegiavam a questão racial ou social, no entanto os alunos que os desenvolveram, incorporaram seu repertório estético e ideológico apresentando uma nova possibilidade de olhar.

Num deles, a proposta era uma intervenção no espaço físico da instituição e a solução encontrada foi reproduzir com materiais reaproveitados das oficinas de marcenaria um “barraco”, moradia típica das classes sociais menos favorecidas e presentes no cotidiano nos bairros de moradia dos muitos jovens ingressantes no curso. O outro exemplo citado pelos jovens foi o trabalho desenvolvido que utilizava a foto do humorista Antonio Carlos Mussum. Esta imagem foi utilizada em várias outras representações onde o universo do aluno estava representado: o trem, a passadeira, a chacina na Baixada Fluminense, a Mangueira.

Esta forma de expressão sugerida pelos dois trabalhos revela que, ao incorporarem alunos negros e pertencentes a outras camadas sociais, inevitavelmente, incorporou –se, igualmente à universidade e ao campo do design, uma estética diferenciada. Uma estética que condiz com seus novos atores, numa clara ironia a algumas falas ouvidas, quando da implementação das cotas para estudantes negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o que aponta para uma nova semântica do olhar.

Sem dúvida, estas iniciativas são ainda pouco significativas numericamente, mas apontam para uma renovação, uma reestruturação do design, que pode ser benéfica para todos, negros e não negros, uma vez que privilegiam experiências diversas, linguagens outras que, em comparação a outras tantas, traduzem a composição do povo brasileiro.

Anexos

ANEXO 1

Texto da lei de Texto da lei de Reserva de Vagas para Negros e Pardos:

Lei nº 3708, de 09 de novembro de 2001

INSTITUI COTA DE ATÉ 40% (QUARENTA POR CENTO) PARA AS POPULAÇÕES NEGRA E PARDA NO ACESSO À UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E À UNIVERSIDADE ESTADUAL NORTE FLUMINENSE, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

O Governador do Estado do Rio de Janeiro,
Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica estabelecida a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF.

Parágrafo único - Nesta cota mínima ficam incluídos também os negros e pardos beneficiados pela Lei 3524/2000.

Art. 2º - O Poder Executivo regulamentará a presente lei no prazo de 30 (trinta) dias de sua publicação

Art. 3º - Está lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 09 de novembro de 2001

Anthony Garotinho

ANEXO 2

Decreto nº 30.766, de 04 de março de 2002

DISCIPLINA O SISTEMA DE COTA PARA NEGROS E PARDOS NO ACESSO À UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E À UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

O Governador do Estado do Rio de Janeiro, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto no artigo 1º, caput e parágrafo único, da Lei nº 3.708, de 09 de novembro de 2001, e tendo em vista o que consta do Processo E-26/059/2002.

DECRETA:

Art. 1º - Ficam reservadas, para negros e pardos, 40% das vagas relativas aos cursos de graduação oferecidas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

Parágrafo único - Para os fins deste decreto, não se faz distinção entre pessoas negras e pardas.

Art. 2º - Caberá às universidades envolvidas definir os critérios mínimos de qualificação para o acesso às vagas reservadas aos alunos negros e pardos.

Art. 3º - No preenchimento de suas vagas, deverão as universidades observar, sucessivamente, o seguinte:

I - verificar os candidatos qualificados de acordo com o com os critérios tratados na Lei nº 3.524/2000, selecionando-os para ingresso até o limite das vagas destinadas a tal fim;

II - identificar, dentre os alunos selecionados para ingresso na instituição na forma do inciso anterior, o percentual que se declarou negro ou pardo em relação ao número total de vagas oferecidas, por curso e turno;

III - deduzir, da cota de 40%, o percentual de candidatos selecionados na instituição, declarados negros ou pardos, que foram beneficiados pela Lei nº 3.524/2000 (art. 1º, parágrafo único, da Lei 3.708/2001).

IV - preencher as vagas restantes, da cota de 40%, com os demais candidatos declarados negros ou pardos que tenham sido qualificados para ingresso na instituição, independentemente da origem escolar; e

V - preencher as demais vagas oferecidas independentemente da cor, raça ou origem escolar do candidato qualificado.

Parágrafo único. Em caso de reclassificação, deverão as universidades observar o sistema de cotas estabelecidos pelas Leis nºs 3.524/2000 e 3.708/2001.

Art. 4º - Caso não sejam preenchidas todas as vagas reservadas aos beneficiários deste Decreto poderão ser elas aproveitadas pelos demais estudantes.

Art. 5º - A identificação dos alunos negros e pardos se fará através de declaração firmada, sob as penas da Lei, pelo próprio candidato à vaga na universidade.

§1º - A autodeclaração é facultativa, ficando o candidato submetido às regras gerais de seleção, caso opte por não a firmar.

§2º - Os candidatos beneficiados pelo regime de reserva de vagas tratado na Lei nº 3.524/00 poderão firmar a declaração prevista neste artigo.

Art. 6º - Fica instituído sem o aumento de despesa, o Conselho para a Promoção Educacional Superior das Populações Negra e Parda - COPESNEP, com os seguintes objetivos:

I - manter memória de dados capaz de permitir o acompanhamento do perfil de desempenho dos estudantes negros e pardos nos exames seletivos para o ingresso nas instituições de ensino superior em funcionamento no Estado do Rio de Janeiro;

II - propor medidas que visem estimular a aplicação do sistema de cotas estabelecido neste Decreto a outras instituições de ensino superior;

III - propor medidas que visem o aprimoramento da legislação que trata do acesso dos negros e pardos ao ensino superior; e

IV - propor medidas que visem divulgar e orientar a sociedade da importância das ações afirmativas adotadas por força deste Decreto, com vistas à promoção da igualdade de oportunidades entre os diversos grupos étnicos e o combate à discriminação.

Art. 7º - O Conselho para a Promoção Educacional Superior das Populações Negra e Parda - COPESNEP, vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, é composto dos seguintes membros:

I - um representante da Secretaria de Estado de Educação de Ciência e Tecnologia;

II - um representante da Secretaria de Estado de Educação;

III - um representante do Conselho Estadual do Negro;

IV - um representante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro;

V - um representante da Universidade Estadual do Norte Fluminense; e

§1º - Será convidado para participar do COPESNEP um representante do movimento estudantil negro organizado indicado pela Coordenação Nacional de Entidades Negras - CONEN, dentre estudantes do ensino médio.

§2º - O COPESNEP será presidido pelo representante da Secretaria de Estado de Ciências e Tecnologia, contando com voto qualificado, em caso de empate nas votações.

§3º - O exercício das funções de Presidente ou membro do Conselho não será remunerado, a qualquer título, sendo considerado de relevante interesse público.

Art 8º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos para o ingresso nas universidades a partir de 2003, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 04 de março de 2002

Anthony Garotinho

ANEXO 3

Reserva de vagas para SADE:

Lei n ° 3524, de 28 de dezembro de 2000.

DISPÕE SOBRE OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ADMISSÃO DE ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

O Governador do Estado do Rio de Janeiro,
Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Os órgãos e instituições de ensino médio oficiais situadas no Estado do Rio de Janeiro, em articulação com as universidades públicas estaduais, instituirão sistemas de acompanhamento do desempenho de seus estudantes, atendidas as normas gerais da educação nacional.

Art. 2º - As vagas oferecidas para acesso a todos os cursos de graduação das universidades públicas estaduais serão preenchidas observados os seguintes critérios:

I - 50% (cinquenta por cento), no mínimo por curso e turno, por estudantes que preencham cumulativamente os seguintes requisitos:

~~a) tenham cursado ...VETADO... o ensino ...VETADO... médio em instituições da rede pública dos Municípios e/ou do Estado.~~

a) tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em instituições da rede pública dos Municípios e/ou do Estado.

Veto rejeitado pela ALERJ. Publicado no D.O de 11/04/2001

b) tenham sido selecionados em conformidade com o estatuído no art. 1º desta Lei;

II - 50% (cinquenta por cento) por estudantes selecionados em processo definido pelas universidades segundo a legislação vigente.

* Parágrafo único – Os candidatos oriundos das escolas públicas não pagarão taxa de inscrição.

* Veto rejeitado pela ALERJ. Publicado no D.O de 11/04/2001

Art. 3º - VETADO.

Art. 4º - VETADO.

Art. 5º - VETADO.

Art. 6º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 2000.

Anthony Garotinho

ANEXO 4

DECRETO Nº 29090 DE 30 DE AGOSTO DE 2001

DISCIPLINA O SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO MANTIDO PELO PODER PÚBLICO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

O Governador do Estado do Rio de Janeiro, no uso de suas atribuições constitucionais e legais, tendo em vista o que consta do Processo E-26/897/2001,

DECRETA:

Art. 1º- O Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio Mantido pelo Poder Público – SADE, instituído pelo artigo 1º da Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, reger-se-á pelo disposto neste Decreto.

Art. 2º- O SADE se pautará pelos seguintes objetivos:

I – promover a igualdade de condições básicas de ensino e de acesso ao conhecimento para todos os estudantes;

II – promover as medidas necessárias ao nivelamento do saber do estudante para aprendizados mais complexos;

III – promover ações destinadas ao oferecimento de condições de permanência do estudante, morador na base territorial do Estado do Rio de Janeiro, na universidade;

IV – aplicar o processo contínuo de avaliação do estudante de nível médio da rede pública de ensino, visando e possibilitando a verificação de seu desempenho e rendimento escolar e integrando outras formas de avaliação;

V – informar o estudante de sua performance escolar;

VI – avaliar permanentemente o processo pedagógico em curso, propondo, aos órgãos competentes, o redirecionamento dos currículos e conteúdos, quando for o caso;

VII – propor as intervenções necessárias à melhoria da qualidade do ensino da rede pública, de forma a torná-lo referência para todo aquele praticado no Estado;

VIII – diagnosticar, através da avaliação dos estudantes, as deficiências encontradas e os pontos referenciais positivos que fortalecem o sistema público de ensino; e

IX – colaborar na organização e execução dos vestibulares das Universidades públicas estaduais.

Art. 3º - Fica instituído sem aumento de despesa, o Conselho do Sistema de Acompanhamento dos Estudantes do Ensino Médio Mantido pelo Poder Público – COSADE, vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e composto dos seguintes membros:

- I – um representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia;
- II – um representante da Secretaria de Estado de Educação;
- III - um representante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro;
- IV - um representante da Universidade Estadual do Norte Fluminense; e
- V - um representante do movimento estudantil organizado, indicado pela UBES dentre estudantes do ensino médio do sistema estadual mantido pelo Poder Público do Estado do Rio de Janeiro.

§ 1º - As funções exercidas pelos membros do COSADE não serão remuneradas e serão consideradas de relevante interesse público.

§ 2º - Os titulares dos órgãos e entidades referidos neste artigo deverão indicar seus representantes e respectivos suplentes ao Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia, que editará o ato competente à composição do COSADE.

§ 3º - O mandato dos membros do COSADE será de 02 (dois) anos, admitida uma recondução.

§ 4º - O COSADE será presidido pelo representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

§ 5º - Caberá ao Presidente do COSADE o voto qualificado no caso de empate nas votações.

Art. 4º - Ao COSADE compete definir a política de acompanhamento do desempenho dos estudantes do ensino médio mantido pelo Poder Público, observados os princípios estabelecidos neste Decreto.

Art. 5º - O COSADE deverá manter memória de dados capaz de permitir o acompanhamento do perfil de desempenho dos estudantes das instituições de ensino mantidas pelo Poder Público.

Art. 6º - A avaliação do desempenho dos estudantes do ensino médio mantido pelo Poder Público será feita em 4 (quatro) fases, através de exames escritos, divididas da seguinte forma:

- I – no decorrer dos dois primeiros meses do ano letivo da 1ª série dos ensinos médio ou técnico-profissional;
- II – no decorrer do primeiro semestre do período letivo da 2ª série dos ensinos médio ou técnico-profissional;
- III - no decorrer do primeiro semestre do período letivo da 3ª série dos ensinos médio ou técnico-profissional;
- IV – ao final do segundo semestre do período letivo da 3ª série dos ensinos médio ou técnico-profissional.

Parágrafo único – A elaboração e aplicação dos exames previstos neste artigo competirá às Universidades Públicas Estaduais.

Art. 7º - Ao aluno qualificado nas 4 (quatro) etapas de avaliação, e que preencha os requisitos do artigo 2º, I, “a” e “b”, da Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, fica assegurado o direito de concorrer a 50% das vagas dos cursos e turnos oferecidos pelas Universidades Públicas Estaduais, obedecida a limitação de vagas existentes, a serem preenchidas de acordo com o critério da melhor nota.

§ 1º - Caberá às Universidades Públicas Estaduais definir os critérios mínimos de qualificação para acesso às vagas reservadas aos estudantes da rede pública de ensino, observado o artigo 6º deste Decreto.

§ 2º - Caso não sejam preenchidas todas as vagas reservadas aos estudantes da rede pública de ensino, poderão ser elas aproveitadas pelos demais estudantes, aplicando-se a mesma regra à situação inversa.

Art. 8º - Aos alunos que já estejam cursando a 2ª série do ensino médio ou técnico-profissional quando da vigência deste Decreto deverão ser aplicados os exames previstos no artigo 6º, II, III e IV.

Art. 9º - Aos alunos que já estejam cursando a 3ª série do ensino médio ou técnico-profissional quando da vigência deste Decreto deverão ser aplicados os exames previstos no artigo 6º, III e IV.

Art. 10 – O Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia editará os atos complementares à execução do disposto neste Decreto.

Art. 11 – Este Decreto entrará em vigor a partir do ano letivo de 2002.

Rio de Janeiro, 30 de agosto de 2001.

Anthony Garotinho

ANEXO 5

Decreto nº 31.468 de 04 de julho de 2002

REGULAMENTA A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO MANTIDO PELO PODER PÚBLICO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

A Governadora do Estado do Rio de Janeiro, no uso de suas atribuições constitucionais e legais e tendo em vista o que consta do Processo nº E-26/605/2002.

DECRETA:

Art. 1º - A implementação do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio mantido pelo Poder Público – SADE, instituído pelo artigo 1º da Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000 e pelo Decreto nº 29.090, de 30 de agosto de 2001, será feita progressivamente e reger-se-á pelo disposto no presente decreto.

Art. 2º - A primeira etapa da implementação do SADE será executada durante o ano letivo de 2002, visando ao ingresso nos cursos de graduação das Universidades Públicas Estaduais no ano letivo de 2003.

Art. 3º - Poderão participar da primeira etapa da implementação do SADE os estudantes que tenham concluído ou que estejam cursando a 3ª série dos ensinos médio ou técnico-profissional e que tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em Instituições de Ensino mantidas pelo Poder Público, localizadas no Estado do Rio de Janeiro.

Parágrafo único – O procedimento previsto no caput do presente artigo somente será observado no corrente ano letivo, verificando-se para os demais anos o disposto no Decreto mencionado no artigo 1º deste diploma.

Art. 4º - Às Universidades Públicas Estaduais compete a elaboração, aplicação e correção dos exames previstos no processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação das Universidades Públicas Estaduais.

Art. 5º - Caberá às Universidades Públicas Estaduais definir os critérios mínimos de qualificação para acesso às vagas reservadas aos estudantes da rede pública de ensino.

Art. 6º - Caso não sejam preenchidas as vagas reservadas aos estudantes da rede pública de ensino, poderão ser elas aproveitadas pelos demais estudantes, aplicando-se a mesma regra à situação inversa.

Art. 7º - Os recursos necessários à implantação do SADE correrão à conta do orçamento da Secretaria de Estado de Educação.

Art. 8º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 04 de julho de 2002.

Benedita da Silva

ANEXO 6

Lei nº 4151 DE 04 DE SETEMBRO DE 2003

INSTITUI NOVA DISCIPLINA SOBRE O SISTEMA DE COTAS PARA INGRESSO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

A Governadora do Estado do Rio de Janeiro

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Com vistas à redução de desigualdades étnicas, sociais e econômicas, deverão as universidades públicas estaduais estabelecer cotas para ingresso nos seus cursos de graduação aos seguintes estudantes carentes:

I - oriundos da rede pública de ensino;

II - negros;

III - pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e integrantes de minorias étnicas.

§ 1º - Por estudante carente entende-se como sendo aquele assim definido pela universidade pública estadual, que deverá levar em consideração o nível sócio-econômico do candidato e disciplinar como se fará a prova dessa condição, valendo-se, para tanto, dos indicadores sócio-econômicos utilizados por órgãos públicos oficiais.

§ 2º - Por aluno oriundo da rede pública de ensino entende-se como sendo aquele que tenha cursado integralmente todas as séries do 2º ciclo do ensino fundamental em escolas públicas de todo território nacional e, ainda, todas as séries do ensino médio em escolas públicas municipais, estaduais ou federais situadas no Estado do Rio de Janeiro.

§ 3º - O edital do processo de seleção, atendido o princípio da igualdade, estabelecerá as minorias étnicas e as pessoas com deficiência beneficiadas pelo sistema de cotas, admitida a adoção do sistema de auto-declaração para negros e pessoas integrantes de minorias étnicas, cabendo à Universidade criar mecanismos de combate à fraude.

§ 4º - O candidato no ato da inscrição deverá optar por qual reserva de vagas estabelecidas nos incisos I, II e III do presente artigo irá concorrer.

Art. 2º - Cabe às universidades públicas estaduais definir e fazer constar dos editais dos processos seletivos a forma como se dará o preenchimento das vagas reservadas por força desta Lei, inclusive quanto ao quantitativo oferecido e aos critérios mínimos para a qualificação do estudante, observado o disposto no seu art.5º, os seguintes princípios e regras:

I - autonomia universitária;

II - universalidade do sistema de cotas quanto a todos os cursos e turnos oferecidos;

III - unidade do processo seletivo; e

IV - em caso de vagas reservadas não preenchidas por determinado grupo deverão as mesmas ser, prioritariamente, ocupadas por candidatos classificados dos demais grupos da reserva (art.1º, I a III) seguindo a ordem de classificação.

Parágrafo único - Os critérios mínimos de qualificação para acesso às vagas oferecidas deverão ser uniformes para todos os concorrentes, independentemente de sua origem, admitida, porém, a adoção de critérios diferenciados de qualificação por curso e turno.

Art. 3º - Deverão as Universidades Públicas Estaduais constituir Comissão Permanente de

Avaliação com a finalidade de:

I - orientar o processo decisório de fixação do quantitativo de vagas reservadas aos beneficiários desta Lei, levando sempre em consideração seu objetivo maior de estimular a redução de desigualdades sociais e econômicas;

II - avaliar os resultados decorrentes da aplicação do sistema de cotas na respectiva instituição; e

III - elaborar relatório anual sobre suas atividades, encaminhando-o ao colegiado universitário superior para exame e opinamento e posterior encaminhamento à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Art. 4º - O Estado proverá os recursos financeiros necessários à implementação imediata, pelas universidades públicas estaduais, de programa de apoio visando resultados satisfatórios nas atividades acadêmicas de graduação dos estudantes beneficiados por esta Lei, bem como sua permanência na instituição:

Parágrafo único - Aplicam-se as disposições deste artigo, aos estudantes carentes que ingressaram nas universidades públicas estaduais beneficiados pelo disposto nas Leis nºs 3.524, de 28 de dezembro de 2000, 3.708, de 09 de novembro de 2001 e 4.061, de 02 de janeiro de 2003, ficando desde já, o Poder Executivo autorizado a abrir créditos suplementares para cobrir as despesas necessárias à manutenção do programa, inclusive com recursos oriundos do Fundo Estadual de Combate à Pobreza.

Art. 5º - Atendidos os princípios e regras instituídos nos incisos I a IV do artigo 2º e seu parágrafo único, nos primeiros 5 (cinco) anos de vigência desta Lei deverão as universidades públicas estaduais estabelecer vagas reservadas aos estudantes carentes no percentual mínimo de 45% (quarenta e cinco por cento), distribuído da seguinte forma:

I - 20% (vinte por cento) para estudantes oriundos da rede pública de ensino;

II - 20% (vinte por cento) para negros; e

III - 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor e integrantes de minorias étnicas.

Parágrafo único - Após o prazo estabelecido no "caput" do presente artigo qualquer mudança no percentual acima deverá ser submetida à apreciação do Poder Legislativo.

Art. 6º - Para fins de aplicação da ação afirmativa instituída nesta Lei, os órgãos de direção pedagógica superior das universidades, para assegurar a excelência acadêmica, adotarão critérios definidores de verificação de suficiência mínima de conhecimentos, os quais deverão ser publicados no edital de vestibular ou exames similares, sob pena de nulidade.

Art. 7º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente as Leis nºs 3.524, de 28 de dezembro de 2000, 3.708, de 09 de novembro de 2001 e 4.061, de 02 de janeiro de 2003.

Rio de Janeiro, 04 de setembro de 2003.

ROSINHA GAROTINHO

Projeto de Lei nº 506-A/2003

Autor: Poder Executivo

Mensagem nº 25/2003

Aprovado o Substitutivo da Comissão de Constituição e Justiça de comum acordo com a Comissão de Ciência e Tecnologia

ANEXO 7

EDITAL DE DIVULGAÇÃO DO VESTIBULAR ESTADUAL/2003

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro torna público o presente EDITAL, com o objetivo de divulgar as instruções gerais relativas ao concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e no curso da Academia da Polícia Militar D. João VI da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (APM D. João VI-PMERJ) no ano de 2003 - Vestibular Estadual/2003.

1. DO CONCURSO DE SELEÇÃO

1.1 A realização do Vestibular Estadual/2003 ficará a cargo do Departamento de Seleção Acadêmica - DSEA - vinculado à Sub-reitoria de Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, instalado no Campus Universitário, Rua São Francisco Xavier, n.º 524 - 1º andar - bloco F - sala 1148 - Maracanã - Rio de Janeiro - telefones: 2587-7737, 2587-7611, 2587-7343 e 2587-7307.

1.2 Ao DSEA caberá planejar, coordenar e executar o Vestibular Estadual/2003, divulgando todas as informações pertinentes às diversas fases do concurso.

1.3 O processo de seleção do Vestibular Estadual/2003 será realizado em duas fases distintas e obrigatórias, sendo o Exame de Qualificação a primeira fase e o Exame Discursivo a segunda fase.

2. DAS CARACTERÍSTICAS GERAIS DO EXAME DE QUALIFICAÇÃO

2.1 O Exame de Qualificação, primeira fase do Vestibular Estadual/2003, estará aberto a todos aqueles que tenham concluído ou que estejam cursando o último ano do ensino médio na data da realização do exame.

2.2 O Exame de Qualificação será realizado em duas ocasiões no decorrer do ano 2002: 1º Exame de Qualificação do Vestibular Estadual/2003 e 2º Exame de Qualificação do Vestibular Estadual/2003.

2.3 Os candidatos poderão optar por realizar apenas o 1º Exame de Qualificação do Vestibular Estadual/2003, apenas o 2º Exame de Qualificação do Vestibular Estadual/2003 ou, ainda, pela realização de ambos.

2.4 Os resultados dos Exames de Qualificação serão válidos, unicamente, para o Vestibular Estadual/2003, considerando-se sempre o melhor resultado, caso um mesmo candidato realize os dois Exames de Qualificação do Vestibular Estadual/2003.

2.5 A simples inscrição, ou mesmo, a aprovação, no Exame de Qualificação, não garante o

direito à realização do Exame Discursivo, sendo necessária, obrigatoriamente, a inscrição em cada uma das etapas do Vestibular Estadual/2003.

2.6 Não haverá escolha de instituição nem de carreira no Exame de Qualificação.

3. DA PROVA DO EXAME DE QUALIFICAÇÃO

3.1 A prova do Exame de Qualificação, comum a todos os candidatos inscritos, constará de questões objetivas, de múltipla escolha, e versará sobre os conteúdos básicos de disciplinas agrupadas nas três áreas determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ou seja, "Linguagens, códigos e suas tecnologias", "Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias", e "Ciências Humanas e suas tecnologias".

3.2 A prova do Exame de Qualificação terá como objetivo avaliar as habilidades, as competências e os conhecimentos básicos necessários para o ingresso no ensino superior e para o exercício pleno da cidadania.

4. DOS CRITÉRIOS DE AFERIÇÃO DO EXAME DE QUALIFICAÇÃO

4.1 De acordo com os resultados do Exame de Qualificação, os candidatos serão alocados em 5 (cinco) faixas:

A - aprovados com recomendação A: número de acertos maior do que 70% das questões da prova do Exame de Qualificação - esses candidatos receberão um bônus de 30 (trinta) pontos para ser acrescido ao resultado do Exame Discursivo;

B - aprovados com recomendação B: número de acertos maior do que 60% e igual ou menor do que 70% das questões da prova do Exame de Qualificação - esses candidatos receberão um bônus de 20 (vinte) pontos para ser acrescido ao resultado do Exame Discursivo;

C - aprovados com recomendação C: número de acertos maior do que 50% e igual ou menor do que 60% das questões da prova do Exame de Qualificação - esses candidatos receberão um bônus de 10 (dez) pontos para ser acrescido ao resultado do Exame Discursivo;

D - aprovados: número de acertos maior do que 40% e igual ou menor do que 50% das questões da prova do Exame de Qualificação - esses candidatos não receberão qualquer tipo de bônus;

E - reprovados: número de acertos igual ou menor do que 40% das questões da prova.

5. DAS CARACTERÍSTICAS GERAIS DO EXAME DISCURSIVO

5.1 O Exame Discursivo, segunda fase do Vestibular Estadual/2003, estará aberto unicamente aos candidatos que obtiveram APROVAÇÃO no Exame de Qualificação e que tenham concluído ou estejam cursando o último ano do ensino médio.

5.2 O resultado do Exame Discursivo será válido apenas para o Vestibular Estadual/2003.

5.3 Os candidatos, ao se inscreverem para o Exame Discursivo, deverão declarar suas opções de instituição e de carreira/campus, assim como as respectivas subopções de carreira, quando houver.

6. DAS PROVAS DO EXAME DISCURSIVO

6.1 O Exame Discursivo será constituído de uma prova de Língua Portuguesa Instrumental com Redação, comum a todos os candidatos, e de mais três provas de outras disciplinas, específicas para a carreira escolhida pelo candidato.

6.2 As provas do Exame Discursivo constarão de questões discursivas e versarão sobre os conteúdos do Ensino Médio, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

7. DOS CRITÉRIOS DE AFERIÇÃO DO EXAME DISCURSIVO

7.1 A nota do Exame Discursivo será o somatório dos pontos obtidos nas provas que o compõem.

7.2 Cada prova do Exame Discursivo valerá 20 (vinte) pontos, totalizando 80 (oitenta) pontos.

7.3 Serão eliminados os candidatos que obtiverem grau zero em qualquer uma das provas do Exame Discursivo.

8. DO RESULTADO FINAL

8.1 O resultado final, de caráter classificatório, será o somatório dos pontos obtidos nas provas do Exame Discursivo, acrescido, para os candidatos das faixas A, B e C no Exame de Qualificação, dos pontos previstos no item 4.1, considerando-se sempre o melhor desempenho do candidato que se submeter a mais de um Exame de Qualificação.

8.2 O resultado final do Vestibular Estadual/2003 será válido até 31/12/2003.

9. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

9.1 O DSEA fará divulgar editais fixando os valores das taxas de inscrição, os conteúdos curriculares, o número de vagas, as datas de inscrição, de realização de provas e de divulgação de resultados e as demais normas específicas para a realização do 1º e do 2º Exame de Qualificação e do Exame Discursivo do Vestibular Estadual/2003.

9.2 Só poderá matricular-se nos cursos de graduação da UERJ, da UENF ou da APM D. João VI-PMERJ o candidato que, tendo sido aprovado e obtido classificação em vaga no

Vestibular Estadual/2003, presente, no ato da matrícula, o certificado de conclusão do ensino médio.

9.3 Os casos omissos serão resolvidos pelo DSEA/SR-1/UERJ.

9.4 Para dirimir todas as questões oriundas do presente Edital, é competente o Foro da Cidade do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro, 22 de janeiro de 2002

Nilcéa Freire
Reitora

ANEXO 8

Questionário da pesquisa

Ação Afirmativa : impacto da política de cotas na ESDI.

Esta pesquisa tem como objetivos 1. analisar as mudanças e/ou permanências ocorridas no curso de Desenho Industrial e o impacto nas trajetórias acadêmicas dos alunos que foram beneficiados com a reserva de vagas no vestibular 2003 e 2004, 2. subsidiar análises sobre a implementação de Ações Afirmativas e sobre a igualdade de tratamento e oportunidades no acesso à universidade.

A *Fase 1* da pesquisa, consiste na aplicação de questionário para os estudantes que ingressaram no curso através do vestibular estadual, do SADE e das cotas para negros, no vestibular 2002/2003/2004. Sendo assim, todos devem responder ao questionário que possui aspectos específicos e objetivos, questões amplas e de posicionamento pessoal.

Por ser o foco da pesquisa as mudanças, permanências e discussões a partir da entrada dos cotistas contemplados com a lei, na *Fase 2* conto com o oferecimento voluntário dos cotistas que desejarem auto-declarar-se e participar das entrevistas.

Se você, estudante que teve seu acesso à universidade assegurado através da lei de cotas para negros, desejar participar das entrevistas e auxiliar na pesquisa preencha o campo abaixo com nome e telefone para contato.

Nome: _____
Tel: _____ Cel: _____
E-mail: _____

Agradeço sua colaboração e reitero o sigilo das informações fornecidas.

Mônica Sacramento

E- mail monicapsacramento@gmail.com/ Cel: 91242766

Instituição UERJ – Escola Superior de Desenho Industrial

I - INFORMAÇÕES SOBRE O ENTREVISTADO:

1 - Ano de entrada na ESDI : () anterior a 2002 () 2003 () 2004
2 – Série que está cursando em 2005: _____
3 - Sexo: () F () M
4 – Nacionalidade: Br () Est () Naturalidade: _____
5 - Idade:
6 – Segundo a classificação adotada pelo IBGE, como você definiria a sua cor? () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena
7 - Participa ou já participou de algum tipo de organização política – grêmios, partidos, movimentos sociais? () Já mas estou desligado. () Ainda participo. () Passei a participar depois de minha entrada na universidade. () Nunca participei. () Outro.
Qual? _____

II – DADOS SOBRE O ACESSO À UNIVERSIDADE/ ESCOLARIDADE :

8 – Participou de algum ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio? () sim () não
9 - Você já fez algum exame vestibular anterior ao que foi admitido? () Não () Um () Mais de um
10 - Foi reprovado em algum exame vestibular anterior ao que foi admitido? () Não () Um () Mais de um
11 - Frequentou algum curso pré – vestibular para preparar-se para o concurso em que foi admitido? () Sim () Não Qual? _____
12 – Qual o tipo de instituição em que cursou o Ensino Médio? () Pública Qual? _____ () Privada Qual? _____ () Pública e Privada Quais? _____
13 – Caso tenha frequentado no Ensino Médio escola pública e privada, explique o motivo da mudança? _____ _____
14 - Você cursou o Ensino Médio, em sua maior parte, em que turno? () Diurno () Noturno
15 - Foi reprovado em alguma série do Ensino Médio? () Não () Sim
16 - Qual a sua principal fonte de renda? () Emprego regular () Trabalho autônomo/ por conta própria () Rendimento por capital (aluguel, aplicação financeira, poupança) () Pensões () Mesada (Mesmo que não fixa ou constante) () Bolsa (monitoria, CNPQ, ProIniciar, outras) () Não tenho renda

Responda apenas se trabalha, caso contrário passe para as questões seguintes:

17 - Caso trabalhe, sua atividade profissional atual tem relação com a carreira que você escolheu?

Não Sim

18 – Com que idade você começou a trabalhar?

Antes dos 14 anos

Entre os 14 anos e os 18 anos

Após os 18 anos

Nunca trabalhei

III - INFORMAÇÕES SOBRE A FAMÍLIA DO ENTREVISTADO:

19 – Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

Nenhum

Ensino Fundamental até a 4^a série incompleto

Ensino Fundamental até a 4^a série completo

Ensino Fundamental até a 8^a série incompleto

Ensino Fundamental até a 8^a série completo

Ensino Médio incompleto

Ensino Médio completo

Ensino Superior incompleto

Ensino Superior completo

Pós – Graduação incompleto

Pós Graduação completo

Não sei

20 – Qual o nível de escolaridade de seu pai?

Nenhum

Ensino Fundamental até a 4^a série incompleto

Ensino Fundamental até a 4^a série completo

Ensino Fundamental até a 8^a série incompleto

Ensino Fundamental até a 8^a série completo

Ensino Médio incompleto

Ensino Médio completo

Ensino Superior incompleto

Ensino Superior completo

Pós – Graduação incompleto

Pós Graduação completo

Não sei

21 - Profissão da mãe: _____

Atividade em que atua hoje: _____

22 - Profissão do pai: _____

Atividade em que atua hoje: _____

IV - ASPECTOS SÓCIO - ECONÔMICOS

24 – Com quem você mora? (É possível marcar mais de uma alternativa)

Pais

Pai

Mãe

Parentes (Tios, tias, primos)

Cônjuge, com ou sem filhos

Amigos

Filhos

Sozinho

25 – Você contribui financeiramente para a renda de sua família?

Não Sim, permanentemente Sim, eventualmente

26 – Qual a renda mensal de sua família? (Para responder, some os salários ou rendimentos brutos dos membros de sua família que trabalhem e que estejam morando em sua casa) Obs: Salário Mínimo atual: R\$ 300,00

Até 3 salários mínimos (R\$ 900,00)

Mais de 3 até 5 salários (R\$ 900,00/R\$ 1500,00)

Mais de 5 até 10 salários (R\$ 1500,00/ R\$ 3000,00)

Mais de 10 até 20 salários (R\$ 3000,00/ R\$ 6000,00)

Mais de 20 até 30 salários (R\$ 6000,00/R\$ 9000,00)

Mais de 30 salários (Valores maiores que R\$ 9000,00)

27 – Quantas pessoas da sua família vivem da renda mensal citada?

Uma Duas Três Quatro Cinco/Seis Sete ou mais

28 – Quantos cômodos tem sua residência? (Considere salas, quartos, cozinha e banheiro)

Nº _____ Explique _____

Moro em hotel, pensão, quarto ou república.

<p>29 – Sua residência é</p> <p><input type="checkbox"/> própria</p> <p><input type="checkbox"/> alugada Valor: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Aluguel por comodato</p> <p><input type="checkbox"/> Cedida</p>
<p>30 – Quantos veículos (carro ou moto) tem sua família?</p> <p><input type="checkbox"/> Nenhum <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Dois <input type="checkbox"/> Mais de 2</p>
<p>31 – Marque os objetos eletro – eletrônicos existentes em sua casa:</p> <p><input type="checkbox"/> Geladeira</p> <p><input type="checkbox"/> Microondas</p> <p><input type="checkbox"/> Freezer</p> <p><input type="checkbox"/> Fogão</p> <p><input type="checkbox"/> Vídeo - cassete</p> <p><input type="checkbox"/> Televisão</p> <p><input type="checkbox"/> DVD</p> <p><input type="checkbox"/> Som</p>

V - DESLOCAMENTO CASA/UNIVERSIDADE :

<p>31 – Bairro de moradia:</p> <p>_____</p>
<p>32 – Meio de transporte utilizado no deslocamento casa – universidade?</p> <p>_____</p>
<p>33 – Número de conduções? _____</p>
<p>34 – Tempo de viagem : _____</p>
<p>35 – Custo semanal no deslocamento:</p> <p>_____</p>

VI – GASTOS NA UNIVERSIDADE - MENSAIS EM REAIS:

<p>36 – Alimentação : _____</p>
<p>37 – Xerox: _____</p>
<p>38 – Livros: _____</p>
<p>39 – Outros materiais: _____</p>

VII – ACESSO A INFORMAÇÕES:

40 – Tem acesso a computador? <input type="checkbox"/> Sim. Próprio com CDROM <input type="checkbox"/> Sim. Próprio com CDROM e Internet <input type="checkbox"/> Sim, na universidade <input type="checkbox"/> Sim, em pontos de inclusão digital (cyber, lan house) <input type="checkbox"/> Não
41 – Você possui endereço eletrônico? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
42 – Leitura de jornais: <input type="checkbox"/> Diariamente <input type="checkbox"/> Semanalmente <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Não lê.
43 – Assis telejornais: <input type="checkbox"/> Diariamente <input type="checkbox"/> Semanalmente <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Não lê
42 – Realiza alguma atividade artística? <input type="checkbox"/> Sim Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não
43 – Pratica atividade física? <input type="checkbox"/> Sim Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não
44 – Frequenta algum curso livre atualmente? <input type="checkbox"/> Sim Quais? _____ <input type="checkbox"/> Não
45 – Quantos livros em média você leu no último ano? (Considere todos os livros lidos na íntegra, relacionados ou não à carreira) <input type="checkbox"/> Nenhum <input type="checkbox"/> Até 3 livros <input type="checkbox"/> Até 5 livros <input type="checkbox"/> Mais de 5 livros
46 – Em média, qual o número de vezes que você frequenta: A – Cinema <input type="checkbox"/> Uma vez por semana <input type="checkbox"/> Mais de uma vez por semana <input type="checkbox"/> Uma vez por mês <input type="checkbox"/> Poucas vezes

<p>B – Teatro</p> <p><input type="checkbox"/> Uma vez por semana</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de uma vez por semana</p> <p><input type="checkbox"/> Uma vez por mês</p> <p><input type="checkbox"/> Poucas vezes</p>
<p>C - Shows</p> <p><input type="checkbox"/> Uma vez por semana</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de uma vez por semana</p> <p><input type="checkbox"/> Uma vez por mês</p> <p><input type="checkbox"/> Poucas vezes</p>
<p>D – Exposições</p> <p><input type="checkbox"/> Uma vez por semana</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de uma vez por semana</p> <p><input type="checkbox"/> Uma vez por mês</p> <p><input type="checkbox"/> Poucas vezes</p>
<p>E – Museus e Centros Culturais</p> <p><input type="checkbox"/> Uma vez por semana</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de uma vez por semana</p> <p><input type="checkbox"/> Uma vez por mês</p> <p><input type="checkbox"/> Poucas vezes</p>

VIII – AMBIENTE UNIVERSITÁRIO:

47 - Aponte os aspectos positivos e os negativos vivenciados por você a partir de sua entrada no curso, em relação :

A – Carreira/ Escolha do curso -

B – Colegas –

C - Professores –

D - Funcionários

E – Conhecimento Acadêmico: desempenho nas avaliações , domínio de conteúdos, execução de trabalhos, acesso aos materiais e demandas do curso -

48 – A partir do vestibular de 2002/2003, o estado determinou através de decreto – lei a reserva de 40% de vagas das universidades estaduais do RJ para alunos negros e pardos. Em sua opinião, este foi um fato.

() Positivo () Negativo

Justificativa:

50 – No ano seguinte houve alteração na lei estabelecendo 20% de vagas para negros introduzindo o critério econômico que determinava uma renda *per capita* de R\$ 300,00. Dê sua opinião a respeito desta mudança na lei.

51 - Quais as suas impressões em relação à entrada dos alunos “cotistas” após um ano desta medida? (Considere a expectativa que tinha antes de sua entrada e as experiências vivenciadas)

IX – IMPACTO DO ACESSO:

52 – Sua opinião foi alterada após três anos da implementação do sistema de reserva de vagas nesta universidade? (Considere as mudanças e as permanências observadas)

Sim

Não

Justifique:

ANEXO 9

Roteiro da Entrevista

DADOS PESSOAIS:

Idade, bairro onde mora, com quem mora, ano de entrada na universidade, período que está cursando, se trabalha ou caso já tenha trabalhado quando começou e em que função, como se desloca para a universidade, quantas conduções utiliza nesse deslocamento.

IDENTIDADE:

Qual a sua impressão sobre o termo identidade?

Quais as suas identidades? Com o que se identifica?

Você se identificaria em termos de identidade racial?

O que você acha da maneira como o IBGE propõe como classificação na categoria cor – branco, preto, pardo, amarelo e indígena?

Que categoria, de acordo com o IBGE, você utilizaria para se identificar?

Que categoria do IBGE, você escolheria para identificar sua família?

FORMAÇÃO ESCOLAR:

Fale um pouco sobre onde cursou o Ensino Fundamental.

E o Ensino Médio?

Quantos vestibulares você fez antes do concurso que efetivou sua entrada?

Você fez algum curso pré-vestibular?

Mudou de escola na 3ª série com a intenção de preparar-se para a universidade?

DADOS FAMILIARES:

Conte sobre a escolaridade de sua família.

Qual a profissão de seus pais?

ESCOLHA DA CARREIRA:

Como foi escolhida a sua carreira?

Como tomou contato com o curso de Desenho Industrial?

Você teve algum tipo de influência – família, amigos, informações da mídia, escola - na escolha do curso?

Em sua opinião, existem carreiras mais fáceis ou mais difíceis de seguir? (Tanto em relação ao vestibular como no desenvolvimento do curso).

Por que? Quais seriam?

Como você situa o curso de Desenho Industrial em relação a este aspecto? (Mais ou menos facilidade no acesso e no seu desenvolvimento).

E quanto ao prestígio? O que define uma carreira de prestígio para você?

Existem carreiras que dão mais prestígio que outras?

Quais carreiras seriam mais prestigiosas e quais seriam as menos prestigiosas em sua opinião?

Sua carreira oferece que tipo de prestígio dentro desta escala estabelecida por você?

Quais são as suas expectativas em relação à sua carreira?

A ENTRADA NA UNIVERSIDADE:

Quais as suas expectativas em relação à universidade antes de sua entrada?

Como foram suas primeiras experiências na ESDI – com os alunos, com os professores, com o espaço e o ritmo acadêmico?

Suas expectativas em relação à universidade estão sendo atendidas?

Sua entrada na universidade está associada à lei de cotas para negros e estudantes da escola pública, sancionada em 2002, para efeito em 2003. Qual a sua opinião sobre a instituição de cotas para estudantes negros?

Por ser cotista, você já sentiu algum tipo de discriminação em relação à sua condição de entrada, em relação à sua cor ou às suas condições acadêmicas?

Fale sobre o seu desempenho no curso.

Que aspectos você apontaria como positivos no curso?

E como negativos?

Em relação aos aspectos negativos, qual tem sido a contribuição da universidade para resolvê-los ou eliminá-los?

Você participa atualmente ou já participou de algum grupo político como grêmio, movimento negro, partido, etc? Quais?

Você considera que sua entrada na universidade contribuiu para a ampliação de suas opiniões a respeito de questões como preconceito, discriminação, medidas políticas? Em que sentido?

A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA:

Decorrido um ano (ou dois) de sua entrada na universidade, o que mudou em relação às suas expectativas iniciais, quando do seu ingresso?

Quais as experiências positivas vividas neste período?

Quais as experiências negativas?

Quais as suas expectativas atuais em relação à sua carreira?

Você participa (ou participou) de algum projeto ou pesquisa na universidade? Qual?

Recebeu algum tipo de bolsa acadêmica ou de auxílio para prosseguir seus estudos?

Existe a necessidade de muitos materiais no desenvolvimento do curso?

Como você consegue/conseguiu atender às exigências materiais do curso?

Você acredita que a entrada em uma universidade pública atribui algum tipo de *status* ou prestígio ao estudante?

Você percebeu algum tipo de mudança por parte das pessoas de seu círculo pessoal – amigos, família, outros grupos – a partir de sua entrada na universidade? Que mudanças foram essas?

Qual foi o impacto de sua entrada na universidade em sua vida? O que mudou?

Como a entrada na universidade repercutiu na sua família? E durante o curso?

ANEXO 10

Tabela - Ocupação Profissional – mãe e pai:

Turmas	Profissão das Mães	Profissão dos Pais
2003	Bibliotecária Vendedora Dona de Casa -2 Aposentada (Auxiliar de serviços) Funcionaria Pública Arquiteta (urbanista) - 2 Advogada (aposentada) Costureira	Jornalista Auxiliar de Serviços Bancário Aposentado (Químico) Técnico em eletrônica Militar na reserva (Matemático) Engenheiro de Minas Engenheiro Civil Médico Técnico em eletrodomésticos
2004	Engenheira Esteticista Professora (rede pública) Representante comercial (escritório próprio) Médica - 2 Empregada doméstica Psicóloga – Comissária de menores - 2 Tricoteira Auxiliar de Contabilidade Veterinária Dona de Casa - 3 Professora de Educação Física Arquiteta Funcionária Pública Secretaria do Consulado Francês.	Engenheiro Professor (UERJ) Técnico em edificações Médico - 2 Aposentado Bancário Geólogo Veterinário – Presidente de Cooperativa Agropecuária Administrador – autônomo Professor de Educação Física Soldador Arquiteto Comerciante(desempregado) Contador Desempregado (biscate)

ANEXO 11**Tabela de Classificação de Prestígio dos Cursos Superiores – Pesquisa “A cor do Brasil”**

Níveis	Carreiras
Alto	Medicina, Direito, Odontologia, Administração, Processamento de Dados, Engenharia Elétrica, Psicologia, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Arquitetura, Engenharia Química.
Médio Alto	Ciências Econômicas, Jornalismo, Medicina Veterinária, Engenharia Sanitária, Enfermagem, Pedagogia, Ciências Contábeis, Nutrição, Química Industrial, Engenharia de Minas.
Médio	Secretariado, Farmácia, Agronomia, Licenciatura e Bacharelado em Química, Educação Física, Desenho Industrial, Ciências Sociais, Artes Plásticas, Letras, Matemática.
Médio Baixo	Filosofia, Ciências Biológicas, Música, Geologia, Física, Geofísica, Composição e Regência, Artes Cênicas, Dança, História.
Baixo	Desenho e Plástica, Instrumento, Biblioteconomia, Canto, Licenciatura em Ciências do 1º grau, Geografia, Museologia.

Bibliografia:

- ABONG, *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2002
- ARAUJO, Joelzito Ameida de. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Editora Senac, 2000.
- ARAÚJO, Teresa Cristina. *A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão*. In cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas, nº 63, 1987
- ALVES, Márcio Moreira. *68 Mudou o mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- COMITÊ NACIONAL PARA A PREPARAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO BRASILEIRA NA III CONFERÊNCIA MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA. *Relatório*. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.
- DA CRUZ, Andréia Gomes. *O sistema de cotas na UERJ e seu impacto na mídia*. Monografia apresentada para finalização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ, Rio de Janeiro, 2004.
- BRANDÃO, André Augusto P. *Programa de Educação Sobre Negros na Sociedade Brasileira*. CADERNOS PENESB 5. Niterói, EDUFF, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *O mercado dos bens simbólicos*. In: *A economia das trocas simbólicas*. (org. Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1974.
- CHIAVENATO, Julio Jose. *O Negro no Brasil: da senzala à Guerra do Paraguai*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.
- CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.
- CASTRO, Mary e alii. *Cultivando vidas, desarmando violências: experiências em educação, cultura lazer, esporte e cidadania com jovens em situações de pobreza*. Brasília: UNESCO, Brasil, Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.
- CÉSAR, Raquel Coelho Lenz. *Políticas de inclusão no Ensino Superior Brasileiro: Uma acerto de contas e legitimidade* in Revista Advir N° 19. Rio de Janeiro, Setembro, 2005.
- D’ADESCKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- Diretrizes Educacionais para o Ensino do design no Terceiro Grau* Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Superior, Coordenação das Comissões de Especialistas e Comissão de Ensino Superior das Artes e do Design, 1997.
- DORMER, Peter. *Os Significados do Design Moderno: A Caminho do Século XXI*. Porto: Bloco Gráfico, 1995

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *25 anos de Reforma Universitária: um balanço*. in MOROSIN, Marília Costa. Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios. São Paulo: Cortez Ed; Porto Alegre: Fapergs & Brasília : CNPq, 1984, p 149/ 177.

FONSECA, Marcus Vinícius. *A Educação dos Negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista, EDUSF, 2002.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: O direito como instrumento de transformação social*. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino e MARTINS, Aracy Alves. (orgs) *Afirmando direitos: Acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

GRAMSCI, Antonio, 1891 – 1937. *Cadernos do Cárcere*, volume 4. - tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti- Racismo no Brasil*. São Paulo, Ed. 34, 1999.

HERINGER, Rosana (org.). *A cor da desigualdade: desigualdades raciais no mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil*. Rio de Janeiro: IERÊ/ Núcleo da Cor, LPS, IFCS, UFRJ, 1999.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e Gênero nos sistemas de ensino:os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília, Unesco, 2002.

HORTA, José Silvério Baía. *A Concepção de diretrizes e bases na historia da educação brasileira*. In: CURY, Carlos Roberto Jamil et al. *Medo à liberdade e compromisso democrático; LDB e Plano Nacional de Educação* . São Paulo :Ed. do Brasil, 1997, p. 137-206.

JACCOUD, Luciana de Barros e BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*.IPEA, Brasília, 2002.

MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura (orgs). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro, FIOCRUZ/CCBB, 1996.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Critico*. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2000.

MELLUCCI, Alberto. *Juventude, tempo e movimentos sociais*. In: *Juventude e contemporaneidade*. São Paulo: Cortez/Anped, Revista Brasileira de Educação, números 5 e 6 – especial -, 1997,

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento:pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

NIEMEYER, Lucy *Design no Brasil: Origens e Instalação*. Rio de Janeiro: 2AB, 1997.

- NOBRE, Ana Luiza. *Carmem Portinho*. Coleção Perfis do Rio. Rio de Janeiro: RioArte e Relume Dumará, 1999.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- OLIVEIRA, Iolanda de (org). *Relações Raciais e educação: algumas determinantes*. CADERNOS PENESB 1, Niterói, Intertexto, 1999.
- _____. *Relações Raciais e educação: produção de saberes e práticas pedagógicas*. CADERNOS PENESB 3. Niterói, EDUFF, 2000.
- _____. *Relações Raciais e educação: Temas contemporâneos*. CADERNOS PENESB 4. Niterói, EDUFF, 2002.
- PRIETO, Maria Paula Espina. *Humanismo, complexidade e totalidade – O grito epistemológico no pensamento social*. Trad. Maria Teresa Esteban. in Método; Métodos; Contramétodos. GARCIA Regina Leite. São Paulo, Cortez, 2003.
- PETRUCCELLI, José Luis. *O Mapa da Cor no Ensino Superior Brasileiro*. Série Ensaio e Pesquisas. Rio de Janeiro: LPP/PPCOR, 2004.
- Programa Brasileiro de Design - PBD* Brasília: Ministério da Indústria, do Comércio e do Desporto, 1995.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *Historia da Educação Brasileira*. 9ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- SCHIMIDT, João Pedro. *Juventude e Política no Brasil: a socialização política dos jovens na virada do milênio*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.
- SILVA, Cidinha da (org) . *Ações Afirmativas em Educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003.
- SILVA, Jailson de Souza e. *Por que uns e não outros? Caminhada de Jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.
- SILVA, Jorge da. "Política de ação afirmativa para a população negra: educação, trabalho e participação no poder". VOGEL, Arno (org.). *Trabalhando com a diversidade no Planfor: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001.
- SILVA Jr., Hédio. *Direito de Igualdade Racial: aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência*. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.
- SILVA, Katia Elenise Oliveira da. *O papel do Direito Penal no enfrentamento da discriminação*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.
- SKIDMORE, Thomas E. Trad. Raul de Sá Barbosa. *Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1976.

SINGER, Peter. trad. Jefferson Luis Camatgo *Ética Prática: A igualdade e suas implicações*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOARES, Luiz Eduardo. *A Escola e as Manifestações da Violência*. O Globo, em 13 de novembro, 2001.

SCHWARCZ, LÍlian Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

SANTOS, Neusa de Souza. *Tornar-se Negro*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.

TEIXEIRA, Moema de Polli. *Negros na Universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Pallas, 2003.

VILAS – BOAS, Renata Malta. *Ações Afirmativas e o princípio da igualdade*. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. Editora Ática: São Paulo, 2000.

MAAR, Wolfgang Leo. *O que é política?*. Coleção Primeiros Passos. Cortez Editora: São Paulo, 1981.

MUÑOZ, Sonia. *Visiones de una Joven en la urbe* in MARGULIS, Mário (org). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Siglo del Hombre Editores: Santafé de Bogotá, 1998.

PAIS, José Machado. *A transição dos Jovens para a vida adulta* in *Culturas Juvenis*. Imprensa nacional/ Casa da Moeda: Lisboa, 1993.

URRESTI, Marcelo. *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*.

URREST, Marcelo. Paradigmas de participação política: un balance histórico. In: *Participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CALCSO/ASDI, 2000, 177-204.

Referências eletrônicas:

MUNANGA, Kabengele. *A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil*. *Estud. av.* [online]. 2004, vol.18, no.50 [citado 11 Dezembro 2004], p.51-66. Disponível na World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100005&lng=pt&nrm=iso. ISSN 0103-4014.

MAGGIE, Yvonne e FRY, Peter. *A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras*. *Estud. av.* [online]. 2004, vol.18, no.50 [citado 11 Dezembro 2004], p.67-80. Disponível na World Wide Web <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-4014.

Sites Consultados:

- ⇒ <http://www.mec.gov.br/Sesu/default.shtm>
- ⇒ <http://www.uerj.br/>
- ⇒ <http://www.politicasdacor.net/>
- ⇒ <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/cidadania/cidad07a.htm>
- ⇒ www.uerj.br
- ⇒ <http://www1.jus.com.br>
- ⇒ <http://www.comciencia.br/reportagens/negros>
- ⇒ <http://www.inspir.org.br/>
- ⇒ <http://www.ceert.org.br/>
- ⇒ www.olped.net
- ⇒ www.afirma.org.br
- ⇒ www.mundonegro.com.br
- ⇒ www.portalafro.com.br