

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

**REPERTÓRIOS DISCURSIVOS SOBRE COTAS RACIAIS
E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRATAMENTO DE ALUNOS COTISTAS**

Dissertação apresentada por Talita Leite
Tavares ao Programa de Mestrado em
Psicologia Social da UFPB, para
obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra, Ana Raquel
Rosas Torres

João Pessoa – PB
Fevereiro de 2012

T231r Tavares, Talita Leite.
 *Repertórios discursivos sobre cotas raciais e suas implicações
no tratamento de alunos cotistas / Talita
Leite Tavares.-- João Pessoa, 2011.*
 157f. : il.
 Orientadora: Ana Raquel Rosas Torres
 Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA
 1. Psicologia Social. 2. Cotas raciais - negros. 3. Ações
Afirmativas. 4. Discriminação. 5. Preconceito.

UFPB/BC

CDU: 316.6(043)

**REPERTÓRIOS DISCURSIVOS SOBRE COTAS RACIAIS E SUAS
IMPLICAÇÕES NO TRATAMENTO DE ALUNOS COTISTAS**

Autora

TALITA LEITE TAVARES

Banca Avaliadora

Profa. Dra. Ana Raquel Rosas Torres – UFPB
(Orientadora)

Leoncio Francisco Camino Rodriguez Larrain – UFPB
(Avaliador interno)

Marcus Eugênio Oliveira Lima – UFBA
(Avaliador externo)

João Pessoa – PB
Fevereiro de 2012

“Encontrei uma preta
que estava a chorar,
pedi-lhe uma lágrima
para a analisar.
Recolhi a lágrima
com todo o cuidado
num tubo de ensaio
bem esterilizado.
Olhei-a de um lado,
do outro e de frente:
tinha um ar de gota
muito transparente.
Mande vir os ácidos,
as bases e os sais,
as drogas usadas
em casos que tais.
Ensaiei a frio,
experimentei ao lume,
de todas as vezes
deu-me o que é costume:
nem sinais de negro
nem vestígios de ódio.
Água (quase tudo)
e cloreto de sódio”
(António Gedeão)

Agradecimentos

Apesar de considerar os agradecimentos uma árdua seção deste trabalho, arrisco-me em fazê-los. Uma árdua seção em virtude das tantas pessoas que estiveram envolvidas comigo ao longo dessa caminhada e que, por qualquer descuido, posso deixar de incluí-las.

Começo os agradecimentos pela Vida como um todo. Por tudo o que pude vivenciar até hoje, por todos os sentimentos que experimentei, por tudo que está por vir e que dará sentido a minha caminhada. Assim, à Vida que construí e que me constrói, à esperança de senti-la sempre em movimento, dando ritmo e norte aos meus dias.

Agradeço aos meus pais, Mauricélia e Jurandi, pelo incentivo nos dias de estudos. Os abraços, os beijos carinhosos, a atenção e os dias de graça são coisas das quais nunca esquecerei. À Maira, Jana e Manu, minhas irmãs, agradeço os momentos de descontração, as brincadeiras e histórias engraçadas.

À minha prima Rau, pela grande amizade que construímos. A você, o meu amor e carinho mais autêntico. Agradeço à Mena, pela doce presença desde os tempos da graduação. À Lili, por todos os telefonemas alegres e momentos de apoio, muitíssimo feliz por tê-la conhecido. À Tirza, pela força que me deu quando precisei muito. À Luciana, pelas histórias de adolescência, são lembranças que me distraem nos dias mais densos. Muita saudade da sua presença. À amiga Sandra Souza, por ter cruzado profissional e afetivamente minha vida. Uma enorme diferença nos meus dias.

À companhia de Ana Luiza e Dani nos estudos do núcleo de pesquisa. Muito obrigada pelos calorosos cappuccinos, boas histórias e risadas!

À Vaz, pelos dias de alegria que construímos com tanta leveza nesse último ano. A você, o dia de lua mais bonito, as trilhas sonoras dos melhores filmes, danças, pinturas, poemas e cartões de *Amar é...*

A todos os alunos de graduação do GPCP que participaram da coleta de dados e análise desta pesquisa – Ana Rogélia, Nathália, Karla, Tatiana e Eldo. Sem vocês, esse trabalho não teria sido o mesmo. À Matheus, pelas boas contribuições nas categorizações. Muito obrigada pelo envolvimento na pesquisa!

Por fim, agradeço à Professora Ana por ter, praticamente, me iniciado no campo das pesquisas. Aprendi muito com seu trabalho, com seu jeito de conduzir as atividades. Isso me deu muita segurança para executar esse estudo. Mas ainda por ter participado de um tempo que me fora muito difícil, com todas as palavras e ouvidos. Muito obrigada, por tudo!

SUMARIO

Lista de Siglas	ix
Lista de Tabelas	x
Lista de Figuras	xi
Resumo	xii
Abstract	xiii

INTRODUÇÃO	15
------------------	----

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
--------------------------------------	----

CAPÍTULO 1: Os estudos clássicos sobre o preconceito.....	24
1. Definindo o preconceito.....	26
2. As teorias acerca das causas e natureza do preconceito.....	30
2.1 Teorias psicológicas do preconceito	33
2.2 Fatores sócio-culturais na explicação do preconceito: as normas e os conflitos de interesses entre grupos	38
2.3 Teorias do preconceito acompanham o desenvolvimento de duas vertentes da Psicologia Social: Psicológica e Sociológica.....	46

CAPÍTULO 2: Novas formas de expressão do preconceito e do racismo	54
1. Racismo simbólico e Moderno: resistência à mudança no <i>status quo</i> dos negros....	57
2. Racismo aversivo: igualitários, mas preconceituosos	59
3. Racismo ambivalente: rejeição e simpatia em relação aos negros.....	60
4. Preconceito sutil: individualismo e diferenciação intergrupar	61
5. Racismo Cordial: um racismo tipicamente brasileiro	63

CAPÍTULO 3: Racismo no Brasil: questões históricas	68
1. Um Brasil escravagista: o negro como um não-cidadão	68
2. As teorias racistas influentes no Brasil	71
2.1. A teoria brasileira do “branqueamento”	74
3. Da Abolição aos dias atuais: as desvantagens sociais contemporâneas da população negra.....	76

CAPÍTULO 4: Ações Afirmativas como políticas para reparo de desigualdades entre grupos	84
1. Como são definidas as Ações Afirmativas.....	84
2. Origem das Ações Afirmativas	85
3. Os discursos sobre as cotas raciais.....	89
4. O que dizem alguns estudos empíricos sobre as cotas	92

PARTE II - ESTUDOS EMPÍRICOS.....	96
CAPÍTULO 5: Estudo 1	98
1. Objetivo geral	98
1.1 Objetivos específicos.....	98
2. Método	98
2.1 Participantes	98
2.2 Instrumento.....	99
2.3 Procedimentos	99
3. Resultados	103
3.1 Classificação Hierárquica Descendente (CHD)	103
3.2 Análise Fatorial de Correspondência (AFC).....	109
4. Discussão.....	111
CAPÍTULO 6: Estudo 2	116
1. Objetivo Geral	116
1.1 Objetivos específicos.....	116
2. Método	116
2.1. Participantes	117
2.2. Instrumento.....	117
2.3 Procedimentos	121
3. Resultados.....	123
4. Discussão.....	131
PARTE III - DISCUSSÃO GERAL.....	133
PARTE IV - REFERÊNCIAS E ANEXOS.....	140
Referências.....	142
Anexos.....	157

LISTA DE SIGLAS

AA – Ações Afirmativas
AF – Contexto a Favor das Cotas
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CHA – Classificação Hierárquica Ascendente
CHD – Classificação Hierárquica Descendente
CMJ – Crença no Mundo Justo
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CS – Contexto Cotas Sociais
EUA – Estados Unidos da América
FPA – Fundação Perseu Abramo
IES – Instituição de Ensino Superior
IG – Contexto Igualdade
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ME – Contexto Melhoria do Ensino
TCC – Teoria da Congruência de Crenças
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDS – Teoria da Dominância Social
TIS – Teoria da Identidade Social
UCE – Unidade de Contexto Elementar
UCI – Unidade de Contexto Inicial
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
VDs – Variáveis dependentes
VI – Variável independente
 χ^2 – Qui-quadrado

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Palavras mais relevantes para analisar o conteúdo dos discursos lexicais da Classe <i>Negros e brancos são iguais</i>	105
Tabela 2. Palavras mais relevantes para analisar o conteúdo dos discursos lexicais da Classe <i>Cotas sociais, não raciais</i>	106
Tabela 3. Palavras mais relevantes para analisar o conteúdo dos discursos lexicais da Classe <i>Proteção do Ensino Superior</i>	107
Tabela 4. Palavras mais relevantes para analisar o conteúdo dos discursos lexicais da Classe <i>Qualidade no ensino das escolas públicas</i>	108
Tabela 5. Tabela de contingência 5 x 2 (<i>Categorias x Tipo de escola</i>) da variável tratamento dos colegas universitários.....	127
Tabela 6. Tabela de contingência 6 x 2 (<i>Categorias x Tipo de escola</i>) da variável tratamento dos professores.....	128
Tabela 7. Tabela de contingência 5 x 2 (<i>Categorias x Tipo de escola</i>) da variável tratamento dos empregadores.....	129
Tabela 8. Tabela de contingência 5 x 4 (<i>Categorias x Tipo contexto</i>) da variável tratamento dos empregadores.....	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dendrograma da CHD obtida para questão norteadora do Estudo 1.....	104
Figura 2 – Representação em coordenadas da Análise Fatorial de Correspondência do Estudo 1.....	110
Figura 3 – Representação em coordenadas da Análise Fatorial de Correspondência do Estudo 1 com três grandes classes discursivas.....	111
Figura 4 – Contextos experimentais construídos a partir das classes discursivas geradas pelo Alceste no Estudo 1.....	118

RESUMO

Este estudo se insere no contexto das Ações Afirmativas (AA) do tipo cotas raciais em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Desse modo, diante da profunda discriminação existente contra negros no Brasil, o objetivo geral desta dissertação foi investigar as possíveis relações entre os repertórios discursivos sobre as cotas raciais e a percepção de discriminação dos cotistas negros. Para tanto, foram desenvolvidos dois estudos sustentados nas construções teóricas acerca das novas formas de expressão do preconceito e do racismo. No Estudo 1, procurou-se investigar os repertórios discursivos de estudantes universitários acerca das cotas para negros em IES públicas. Os estudantes universitários ($n = 105$), a maioria do sexo feminino (55%) com idades entre 18 e 58 anos ($M = 23,6$; $DP = 6,79$), responderam a um instrumento composto por questões sociodemográficas, além de uma questão aberta, contemplando o posicionamento dos estudantes frente às cotas raciais. A análise a partir do *software* Alceste evidenciou três grandes classes discursivas com conteúdos de oposição às cotas raciais. O discurso mais representativo (Classe 3 - 63,20%) apontou para oposição às cotas baseada na idéia de que *negros e brancos são iguais*. O Estudo 2, com um delineamento quase-experimental, buscou analisar como contextos discursivos acerca da implantação de cotas raciais em IES públicas poderiam se relacionar com o posicionamento de estudantes de Ensino Médio ($n = 581$) – de escolas públicas e privadas de João Pessoa/PB – frente à possibilidade de discriminação de alunos cotistas. A maioria eram alunos de escolas privadas (52%) e mulheres (57%), com idades variando de 15 a 35 anos ($M = 17$; $DP = 1,16$), tendo respondido a instrumento composto por questões sociodemográficas e três questões acerca de como o cotista poderia ser tratado, respectivamente, por professores, colegas e empregadores. A partir da análise de conteúdo realizada sobre as respostas dos participantes, emergiram seis categorias: *cotistas são menos capazes, somos todos iguais, cotas são injustas, haverá preconceito, depende da habilidade do cotista, depende do outro (empregador/colega/professor)*. No entanto, as análises do Teste de Associação do Qui-quadrado não demonstraram efeitos significativos dos tipos de contextos discursivos nas categorias que emergiram acerca do tratamento de colegas e professores. Os tipos de contextos discursivos tiveram efeito significativo apenas sobre as categorias do tratamento de empregadores. No entanto, o tipo de escola apresentou efeito significativo nas categorias acerca do tratamento de colegas, professores e futuros empregadores. Assim, a pertença social, ser de escola pública ou privada, foi mais importante para explicar o tratamento destinado ao cotista do que os tipos de discursos existentes sobre as cotas. No geral, os resultados desta investigação denunciaram, por um lado, que a resistência à implantação de políticas afirmativas para negros utiliza discursos justificadores com base na igualdade para legitimar condições de desigualdade entre negros e brancos. Por outro, a evidência de que *haverá preconceito* contra o cotista sugere a relevância social deste estudo na elaboração de estratégias de combate ao preconceito e discriminação em relação aos cotistas negros.

Palavras-chave: ações afirmativas; cotistas; negros; discriminação; preconceito.

ABSTRACT

This study is inserted into the context of Affirmative Action (AA) from racial quotas type in public higher education institutions. Thus, towards the profound discrimination against blacks in Brazil, the objective of this dissertation was to investigate the possible relationship between the discursive repertoires about racial quotas and the perception of discrimination against black quota holders. For this purpose, it was developed two studies supported by theoretical constructs about the new forms of prejudice and racism. In Study 1, it was investigated the discursive repertoires of university students about quotas for blacks in public higher education institutions. University students ($n = 105$), most female (55%) aged between 18 and 58 years ($m = 23.6$, $sd = 6.79$) answered a questionnaire consisting of socio-demographic questions, and an open question, considering the students' opinion facing racial quotas. The Alceste software analysis revealed three major discursive classes showing opposition to racial quotas. The more representative speech (Class 3 – 63.20%) explained the opposition to quotas based on the idea that *blacks and whites are equal*. Study 2, with an almost experimental profile, aimed to analyze how discursive contexts about the implementation of racial quotas in public higher education institutions could relate to the high school students' opinion ($n = 581$) - from public and private schools in João Pessoa / PB - facing the possibility of discrimination of quota students. Most were students from private schools (52%) and women (57%), age variation from 15 to 35 years old ($m = 17$; $sd = 1.16$), having responded to an instrument composed of socio-demographic questions and three questions about how the quota holder could be treated, respectively, by teachers, colleagues and employers. From the content analysis of the participants' answers, six categories were given: *holders are less capable*, *we are all equal*, *quotas are unfair*, *there will be prejudice*, *depends on the holders' ability*, *depends on the other (employer/colleague/teacher)*. However, no significant effect on the types of discursive contexts in the categories that emerged about the treatment of colleagues was found [$\chi^2(12) = 13.614$; $p = 0.326$] and teachers [$\chi^2(15) = 9.988$; $p = 0.820$]. There was a significant effect only in the types of discursive contexts of treatment on the categories of employers [$\chi^2(12) = 34.909$; $p < 0.001$]. It was found a significant effect of school type in the categories about the treatment of colleagues [$\chi^2(4) = 116.839$; $p < 0.001$], teachers [$\chi^2(5) = 102.775$; $p < 0.001$] and future employers [$\chi^2(4) = 41.632$, $p < 0.001$]. Thereby, social belonging, being from public or private school, was more important to explain the treatment to the quota holder than the types of speeches about quotas. Overall, the results of this research reported, on the one hand, that resistance to the implementation of affirmative policies for blacks has speeches that justify its use based on equality to legitimize inequality between blacks and whites. On the other hand, the evidence that *there will be prejudice* against the quota holder suggests the social relevance of this study to develop strategies to combat prejudice and discrimination against black quota holders.

Keywords: affirmative action; quota holders; blacks; discrimination; prejudice.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho foi investigar as possíveis relações entre os repertórios discursivos sobre as cotas raciais e a percepção de discriminação dos cotistas negros. Sabe-se que na América Latina o racismo contra os indígenas e as pessoas de descendência africana constitui um problema social desde tempos que remontam ao contexto histórico de colonização européia (van Dijk, 2008). De fato, o racismo e o preconceito parecem ser tão antigos quanto as relações assimétricas de poder entre os homens e a necessidade de justificar tais relações (Lima & Vala, 2004a).

Autores (Lima & Vala, 2004a) apontam que, desde a antiguidade greco-romana até os dias atuais, as sociedades vem avançando no que se refere aos direitos humanos e estratégias de resolução de conflito intergrupais. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e as subseqüentes Declarações de Direitos Humanos ligadas à queda do mito da hierarquia racial, aparecem discursos negando que as diferenças biológicas entre os negros e os brancos determinam suas características psicológicas e culturais. E isso ratificava que ambos devem ter direitos iguais (Pereira, Torres & Almeida, 2003).

Nos últimos anos, exemplos desses avanços podem ser vistos nas mudanças na legislação realizadas pelas organizações da sociedade civil que lutam pelos direitos de grupos minoritários. Segundo a Lei n. 7.716 (1989), conhecida como Lei Caó, o racismo constitui crime. De outro modo, considera-se que o recente debate sobre a possibilidade de cotas para estudantes negros nas universidades públicas também constitui exemplo desses avanços.

E, diante deles, a Psicologia Social tem se interessado em investigar se as ações de combate ao racismo, de fato, vem contribuindo para dirimir o preconceito racial no Brasil (Pereira et al., 2003). Isso, pois um olhar que meça, estritamente, a existência

destas ações pode incorrer no equívoco de pensarmos que o preconceito no contexto brasileiro esteja em vias de ser resolvido, quando, apesar de importantes acontecimentos, ele permanece como um problema grave e atual (Camino, Silva, & Machado, 2004; Lima, 2010).

O que tem ocorrido é que, diante de um conjunto de leis que proíbem atos explícitos de discriminação – entenda-se disto, leis que alcançam apenas o nível interpessoal de expressão do racismo –, os grupos majoritários têm desenvolvido estratégias ideológicas que perpetuam as práticas discriminatórias. Sem desafiar as normas anti-racistas, essas práticas se expressam de forma velada no cotidiano (França & Monteiro, 2004; Pereira et al., 2003; Nunes & Camino, 2011). Pode-se dizer, portanto, que o discurso do politicamente correto nas atuais sociedades formalmente democráticas atende a esse fim. Ele torna as formas de expressão do racismo progressivamente mais disfarçadas ou veladas, podendo ser percebido no fato de que estereótipos negativos associados aos negros têm diminuído (Lima & Vala, 2004b).

Desta forma, o racismo no Brasil contemporâneo não tem apresentado formas explícitas de expressão. No entanto, pesquisas recentes apontam sua existência, revelando um caráter de cordialidade (Rodrigues, 1995) em formas quiçá mais difundidas, pois reproduzem atitudes discriminatórias contra negros sem desafiar a norma social de indesejabilidade do racismo (Camino, Silva, Machado & Pereira, 2001).

Percebe-se, contudo, que alguns fatores históricos (embora não expliquem sozinhos) dão sua contribuição à manutenção dessas expressões de preconceito contra o negro, ainda que em novas configurações. Sabe-se que, diferentemente de outros países, como os Estados Unidos e a África do Sul, o Brasil nunca estabeleceu um regime

jurídico de segregação da população negra (Da Matta, 1997; Nunes & Camino, 2011; Schwarcz, 2001; Silva, 2006).

E, como exemplo de integração racial, a miscigenação no contexto brasileiro serviu de insumo à criação de uma mítica teoria social que, posteriormente, se transformou em ideologia: a idéia de democracia racial (Da Matta, 1997; Schwarcz, 2001; Silva, 2006). Daí, não obstante indicadores sociais apontem o contrário, a idéia amplamente defendida de que somos todos iguais, como se a miscigenação tivesse amainado a força social que as classificações raciais possuem no Brasil.

Depreende-se do fato que o discurso da miscigenação e da democracia racial camufla a existência do preconceito racial nesse país. No contexto brasileiro, esse preconceito é descrito por Nogueira (1998, 2007) como um preconceito de marca, num tempo em que o estigma estaria relacionado aos elementos fenotípicos da população negra. A noção de que há um preconceito de marca, portanto, contradiz o discurso da miscigenação, segundo o qual não seria possível reconhecer quem é negro ou branco no Brasil.

No entanto, para alguns autores (Lima & Vala, 2004b, 2005), a cor da pele no contexto brasileiro parece conter um *status* mais subjetivo mediado por um processo de branqueamento. Esse processo envolve a adoção de um conjunto de normas, valores e atitudes por indivíduos não brancos na tentativa de, assemelhando-se com o branco, construir uma identidade racial positiva.

Os estudos empíricos (Lima & Vala, 2004b, 2005) apontam que o branqueamento é geralmente utilizado como forma de discriminar indivíduos através da associação cor negra e fracasso/ cor branca e sucesso. Assim, o sucesso parece branquear indivíduos, ao passo que os que fracassam são enegrecidos, no nível da percepção subjetiva da pele. Aquele percebido como negro no Brasil é então infra-

humanização pelo branqueamento, que mantém “íntactas as crenças coletivas e as atitudes negativas associadas à categoria de pertença desse indivíduo” (Lima & Vala, 2004b, p.18).

O que ocorre ainda é que, frequentemente, o preconceito e o racismo são percebidos como sendo um problema do outro, algo distante de cada um de nós (Lima & Vala, 2004a). Para Camino et al. (2001), o cidadão brasileiro convive com o conflito que expressa bem o exposto: de um lado, segundo observa no meio que o rodeia, esse cidadão é plenamente consciente da imensa discriminação sofrida pelo negro brasileiro; por outro, os laços criados pela miscigenação e pelas pressões do discurso politicamente correto dificultam um posicionamento consciente de seu papel no interior do processo de discriminação.

Evidências empíricas, assim, constata o preconceito racial na contemporaneidade brasileira. Elas mostram, de algum modo, a manutenção de falsos juízos de valor acerca da pessoa negra “relativos a sua estética, seu desempenho intelectual, forjados num contexto histórico extremamente inóspito” (Santos, 2005, p. 46), onde a desvantagem social e econômica são incidentes.

Destarte, considerando as consequências dos processos de exclusão incidentes sobre a população negra, na década de 1990, começaram a surgir debates na sociedade brasileira acerca de políticas públicas que pudessem reparar os danos causados aos membros desse grupo. Começava-se o debate sobre as Ações Afirmativas (AA) – políticas que visam promover o acesso de membros de grupos estigmatizados à educação, emprego e serviços de outras esferas da vida pública (Guimarães, 2008). Dentre as inúmeras AA existentes, a que tem gerado mais polémica tem sido a cota para negros em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas.

Foi diante desse contexto que este trabalho pretendeu investigar as possíveis relações entre os repertórios discursivos sobre as cotas raciais e a percepção de discriminação dos cotistas negros. Esse objetivo foi alcançado a partir de dois estudos.

Inicialmente, procurou-se investigar os repertórios discursivos de estudantes universitários acerca das cotas para negros em IES públicas (Estudo 1). Posteriormente, buscou analisar com estudantes de Ensino Médio como esses discursos sobre as cotas poderiam se relacionar com os discursos acerca do tratamento que cotistas negros podem receber de seus professores e colegas universitários, bem como de futuros empregadores (Estudo 2). Acreditou-se que os discursos sobre o tratamento que os cotistas poderão receber seriam o meio de captar conteúdos de discriminação e/ou preconceito contra os mesmos.

Neste trabalho, as construções teóricas acerca das novas formas de expressão do preconceito e do racismo foram tidas como caminho de análise. Considerando-as, pois, a problemática foi estudada a partir da realidade social em que estão inseridos os participantes deste estudo, ou seja, levará em conta o contexto sócio-histórico específico dos estudantes que participaram. E estes, por seu tempo, foram concebidos como personagens ativos, que constroem e compartilham determinados tipos de discursos acerca das cotas para negros em universidades públicas.

Assim, o tema das AA, especificamente das cotas raciais, foi abordado numa perspectiva ampla, psicossocial, na qual os discursos justificadores com os possíveis atravessamentos de conteúdos de preconceito foram vistos como construídos/reproduzidos em situações sócio-históricas concretas.

Para atender aos objetivos da pesquisa, inicialmente, este trabalho recorreu a uma revisão das principais teorias do preconceito, tecendo ainda uma contextualização histórica do racismo e das Ações Afirmativas para negros no Brasil. O Capítulo 1,

então, destina-se a apresentar as teorias clássicas do preconceito. O Capítulo 2 discorre acerca dos estudos sobre as novas formas de expressão do preconceito e do racismo. Neste sentido, por meio desta investigação, espera-se considerar o preconceito não como uma tendência psicológica universal, como nas teorias clássicas iniciais, mas enquanto uma forma de consciência social, que se desenvolve em situações históricas concretas (Belo, Souza & Camino, 2010).

O capítulo 3, por seu tempo, destina-se a traçar um breve histórico do escravagismo Brasil, onde a abolição se deu sem nenhuma política de inclusão do negro na sociedade brasileira, arrastando consigo algumas singularidades. Elas tinham como pano de fundo a imagem de uma democracia racial que, como visto, não deu abertura para políticas segregacionistas legitimadas por leis escritas, mas, veementemente, cedeu todos os espaços cotidianos à segregação de oportunidades.

O capítulo 4 apresenta o histórico de implantação das ações afirmativas, encerrando-se com o debate sobre mesmas no contexto brasileiro. Assim, é apresentada uma diversidade de posicionamentos pró e contra as cotas para negros em IES públicas. Ao final desse capítulo, ainda são apresentados alguns estudos empíricos que serviram de base de comparação com os resultados do Estudo 1, presente no Capítulo 5.

O capítulo 5, portanto, refere-se à apresentação do Estudo 1 realizado com 105 estudantes universitários. Aos estudantes, foi feito o seguinte questionamento: *Muitos membros da população negra alegam que a população negra, pelo fato de ter sido e ainda ser discriminada pelos brancos, deve ter compensações para que possa melhorar de vida. Nessas compensações, seriam incluídas vagas exclusivas para negros na Universidade. O que você pensa sobre isso?* As respostas, submetidas a uma análise lexical via *software* Alceste, organizaram-se em quatro classes discursivas, ambas atravessadas por ideais meritocráticos.

O capítulo 6, por fim, apresenta o Estudo 2, que teve um delineamento experimental, realizado com 581 estudantes de escolas públicas e privadas da cidade de João Pessoa/PB. Foram manipulados quatro tipo de contextos experimentais (VIs) para avaliar o efeito destes sobre as respostas dos participantes (VD). Os contextos constaram de tipos discursos sobre as cotas construídos a partir do conteúdo das classes discursivas geradas pelo Alceste no Estudo 1. Além de um questionário sociodemográfico, os participantes responderam a três questões abertas acerca do tratamento destinado ao cotista por, respectivamente, colegas da universidade, professores universitários e empregadores.

CAPÍTULO 1

CAPÍTULO 1

Os estudos clássicos sobre o preconceito

Numa segunda-feira, 24 de maio de 2010, Chadidjatu Cassama foi vítima de xingamentos e agressões físicas na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) por um rapaz, vendedor de cartões de crédito. Natural da Guiné Bissau, Chadidjatu Cassama é uma estudante universitária negra do curso de Letras. Ela foi agredida após revidar gestos obscenos do vendedor. O caso, noticiado em jornais locais e nacionais, culminou em protesto local. Universitários e Organizações Não-Governamentais se juntaram no combate ao preconceito racial nesta instituição dias seguintes, em 26 de maio do mesmo ano.

Não obstante as evidências, a delegada Juvanira Holanda, da 4ª Delegacia Distrital de João Pessoa/PB, negou que o fato da estudante ter sido xingada de “negra-cão” constituísse racismo ou preconceito (Jornal da Paraíba, 2010, 25 de maio; Jornal O Globo, 2010, 25 de maio). Então indignado, o Procurador da República, Duciran Farena, pediu a designação de delegado especial para investigar o fato à luz dos crimes previstos na Lei de Combate ao Racismo nº 7.716/89. Em suas palavras, “Dizer que não há racismo em chamar o outro de ‘negro-cão’ ou de ‘negro safado’ é revelar desconhecimento da lei” (Jornal da Paraíba, 25/05/2010).

Para além do caráter dramático do caso, fica saliente que o preconceito racial, atualmente, é expresso num contexto de leis anti-discriminatórias. Há uma institucionalização de normas anti-racistas que coíbem a manifestação do preconceito explícito, como o caso noticiado sugere. Dessa forma, vários estudos atuais (Lima, Machado, Ávila, Lima, & Vala, 2006; Nunes & Camino, 2011; Pires, 2010), buscando

compreender as configurações do preconceito em contextos sócio-históricos concretos, tem em conta o contexto normativo como um atenuante para expressões contemporâneas em formas mais veladas e sutis.

Não discriminar o negro, sobretudo nas relações interpessoais, constitui-se numa ação de carácter compulsório que é legitimado por leis nas sociedades democráticas contemporâneas, embora os processos de exclusão social ainda sejam evidentes. Nesse sentido, atualmente, algumas explicações do preconceito consideram tais processos sociais de exclusão, bem como de inclusão social, onde as formas concretas de discriminação são explicadas a partir dos conflitos sociais e embates ideológicos que se desenvolvem em torno dos conflitos (Billig, 1991; Camino & Ismael, 2004; Camino et al., 2001). Tratam-se de perspectivas psicossociológicas no estudo do preconceito.

No entanto, ao longo da história, as explicações do preconceito nem sempre enfatizaram essas questões. E, por vezes debruçando-se sobre aspectos psicodinâmicos (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson & Stanford, 1950; Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939), diferenças individuais (Adorno et al., 1950), aspectos cognitivos (Rokeach, 1960) e socio-culturais (Pettigrew, 1958), ele foi definido no interior de uma série de teorias produzidas em momentos sócio-históricos específicos (Duckitt, 1992, 1994).

Antes de elucidá-las, cabe ressaltar que o preconceito constitui construto distinto do racismo. Assim, Lima e Vala (2004a) dissertam que, dentre as várias formas de preconceito, existe uma dirigida a grupos que se definem em função de suas características físicas ou fenotípicas supostamente herdadas: o preconceito racial. No entanto, diferentemente do preconceito, amiúde situado no nível atitudinal, o racismo se situa ainda no nível institucional, cultural e ideológico.

Ele envolve os processos de discriminação e exclusão social, ao passo que o preconceito permanece normalmente como uma atitude. Logo, o racismo se constitui num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo, ou mesmo toda uma categoria social que é definida por alguma marca física externa (real ou imaginada), a qual é ressignificada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento (Lima & Vala, 2004a, p. 402; Lima & Vala, 2004b, p. 11).

Desse modo, como exemplificado por Lima e Vala (2004a), se a cor da pele de um indivíduo é negra (que corresponde a uma marca física externa), esse indivíduo (ou grupo) pode, facilmente, ser percebido como preguiçoso, agressivo e alegre (marcas culturais internas geralmente atribuídas à indivíduos negros).

No racismo, há uma essencialização das diferenças associada à idéia de que determinados grupos são diferentes por possuírem elementos “essenciais” que os tornam diferentes (Lima & Vala, 2004a). E é esse mecanismo de referir grupos racializados como possuidores de características mais naturais que culturais que se traduz num processo de infra-humanização do negro, por exemplo (Lima & Vala, 2004b, 2005).

1. Definindo o preconceito

Não se pretende encerrar aqui uma definição absoluta do preconceito, já tão revisto em sua natureza e causas por uma série de autores (Adorno et al., 1950; Dollard et al. , 1939; Pettigrew, 1958; Rockeach, 1960; Tajfel, 1982). De outro modo, intenta-se tão somente discorrer sobre algumas das várias formas em que foi conceitualizado, no interior de abordagens que se sucederam cronologicamente num percurso histórico

e/ou coexistiram, apresentando elementos conceituais muitas vezes complementares. Cada conceitualização derivou, desse modo, de uma maneira particular de explicar o preconceito e, não raro, estavam marcadas por tendências suscitadas por eventos históricos que repercutiam nas construções científicas (Duckitt, 1992, 1994).

Como exemplo, no século XX, o preconceito foi um dos principais temas erigidos como objeto de análise no quadro das relações de conflito entre grupos (Duckitt, 1994; Monteiro, 1996). Mas, antes disso, durante o século XIX, quando o negro era visto como naturalmente inferior, o preconceito não foi encarado como um problema social ou mesmo um construto científico. Nesse momento histórico, a falta de cientificidade dada ao preconceito refletia um período onde atitudes intergrupais negativas eram vistas como naturais e inevitáveis respostas às diferenças de grupos. (Duckitt, 1992, 1994).

Na clássica obra *The nature of prejudice*, onde consta a definição mais utilizada na Psicologia Social, Allport (1954/1979) definiu o preconceito como: “an antipathy based upon a faulty and inflexible generalization. It may be felt or expressed. It may be directed toward a group as a whole, or toward an individual because he is a member of that group” (Allport, 1954/1979, p. 09). Nesta definição, o preconceito está ligado, principalmente, a uma orientação ou posicionamento afetivo negativo de um indivíduo ou grupo, diante de um grupo social ou membro desse.

Allport (1954/1962) considerava que fatores culturais e de personalidade, operavam simultaneamente na estruturação do preconceito. Esta estruturação diz respeito a uma hostilidade e generalização errônea, enquanto potencialidades naturais da mente. Compreendendo que a generalização envolve a produção de categorias, segundo Allport (1954/1962), o mero processo de categorização constitui a base do “pré-conceito normal”. Para configurar um “preconceito negativo”, ele estaria ligado a uma

generalização errônea, sendo um reflexo do próprio sistema de valores do indivíduo, de modo a constituir juízos resistentes a novos conhecimentos (Monteiro, 1996). Assim, o preconceito negativo, diferentemente de qualquer outro juízo errôneo com possibilidade de modificações, resiste a toda evidência que possa perturbá-lo (Allport, 1954/1962).

Em síntese, para Allport (1954/1962), o preconceito é uma atitude negativa direcionada a uma pessoa que pertença a algum grupo desvalorizado socialmente, onde dois elementos estão presentes: um elemento cognitivo, formado pela generalização categorial; e um elemento disposicional, a hostilidade, correspondente a um sentimento negativo e comportamentos discriminatórios. Ele distinguiu cinco graus de ação negativa decorrentes do pensamento preconceituoso, indo da ação mais branda a mais intensa:

1. Verbalização negativa entre amigos, ou mesmo entre estranhos;
2. Evitamento do contato com membros do grupo que hostilizam;
3. Discriminação – o preconceito se traduz em ações com consequências na vida dos grupos hostilizados;
4. Ataque físico – quando em condições de elevado preconceito e tensão emocional; e
5. Exterminação, o último grau de violência enquanto expressão do preconceito, manifestando-se nos lichamentos, massacres, eliminação de negros pelo ku-klux-klan, etc. (Allport, 1954/1979; Monteiro, 1996).

Mas, considerando a relevância das contribuições de Allport (1954/1962) na compreensão do preconceito, pode-se dizer que existem tantas definições deste quantos os escritores que as utilizam (Duckitt, 1994). Diante disso, Ashmore (1970) identificou

alguns pontos básicos presentes na maioria das definições: o preconceito é um fenômeno intergrupar, ele tem uma orientação negativa e está numa esfera atitudinal.

Aschmore (1970) argumentou, pois, que estes elementos podem ser combinados para dar uma definição consensualmente aceita do que se entende por preconceito. Nesses termos, ele pode ser definido como uma atitude intergrupar negativa que é ruim, injustificada, ou irracional, de alguma forma. Ruim e fundamentalmente irracional, segundo Aschmore (1970), uma vez que constitui atitude supergeneralizada, que não reconhece a diversidade de habilidades, crenças e atributos pessoais entre os membros do grupo contra quem é dirigido.

No entanto, Duckitt (1994) ressalta, quanto a esse último aspecto sobre o preconceito, que ele não é tão consensual entre os estudiosos. Assim é que outros escritores têm sugerido diferentes razões pelas quais o preconceito seja negativo, criando uma fonte significativa de desacordos entre as definições de preconceito.

Na definição de Jones (1972) o preconceito é concebido em termos de pré-julgamentos negativos acerca dos membros de uma determinada raça ou religião, e mesmo daqueles que desempenham um papel social significativo, mantido ainda que os fatos o desconfirme.

Brown (1995) o relaciona com: a manutenção de atitudes sociais depreciativas ou crenças cognitivas; com a expressão de afeto negativo; bem como com a demonstração de um comportamento hostil ou discriminatório direcionado aos membros de um grupo em função de sua pertença a esse grupo. Ou seja, coloca o fenômeno do preconceito no nível das relações intergrupais hierárquicas

Considerando, pois, que o preconceito constitui um construto complexo, com uma definição que envolve uma série de aspectos, vários questionamentos em relação à sua definição foram suscitados: o de que ele esteja ligado, necessariamente, a um conceito

pejorativo, bem como em relação a se existem, realmente, diferentes tipos de preconceito (Duckitt, 1994).

Nesse ínterim, percebe-se, no decorrer da história, que as distintas teorias formuladas acreditaram possuir não finais, mas evidências de algumas respostas que tentaram dar conta, com suas limitações, das causas e natureza do preconceito. Elas, no entanto, foram criticadas, revistas e/ou ampliadas.

2. As teorias acerca das causas e natureza do preconceito

Horkheimer e Flowerman (1950, *apud* Adorno et al., 1950) já teriam dito que o preconceito é um dos problemas para o qual todos têm uma teoria, mas ninguém tem uma resposta. E, observando a literatura, nota-se que as análises realizadas acerca dessas teorias do preconceito se utilizaram de diversos ângulos para fazê-las. São análises realizadas a partir do contexto sócio-histórico em que foram produzidas (Duckitt, 1992, 1994). Outras análises tiveram em conta os elementos que os teóricos enfatizaram na compreensão do preconceito, como: teorias com ênfase em aspectos socioculturais, ênfase em aspectos psicodinâmicos, fenomenológicos, entre outros (Allport, 1954/1979).

Cita-se ainda as que consideram os níveis de análise propostos por Doise (1986, 2002). Nelas, destaca-se que determinadas teorias focaram mais os processos intra-individuais ou intra-psíquicos (Dollard et al., 1939); ao passo que outras mais os aspectos inter-individuais, como fatores de personalidade (Adorno et al., 1950) – embora o processo de construção da personalidade na teoria de Adorno et al. (1950) envolva processos psicodinâmicos –; as intergrupais (Runciman, 1966; Sherif & Sherif; 1969; Tajfel, 1982b), que focaram posições dos sujeitos dentro das relações sociais; ou as teorias que remeteram suas explicações aos sistemas de crenças, avaliações e normas

sociais do contexto em que os sujeitos se encontram (Billig, 1991; van Dijk, 2008; Wheterel & Potter, 1992).

Embora a explanação dessas teorias tente seguir, tanto quanto possível, uma ordem cronológica, a nenhuma dessas formas de análise em específico foi dada primazia. A proposta, na verdade, foi uma combinação das mesmas, de modo que seja possível produzir um olhar acerca de como o preconceito foi teorizado nos estudos clássicos. Acreditou-se que isso viabilizará uma compreensão de como ele vem sendo analisado, atualmente, para além de aspectos psicológicos e individuais (Adorno et al., 1950; Dollard et al., 1939), em formas menos explícitas e mais veladas de expressão.

Assim, pretendeu-se viabilizar uma compreensão posterior dos estudos que versam acerca das novas formas de expressão que o preconceito racial tem assumido – estas menos evidentes e atravessadas por normatizações, contextos econômicos, políticos e ideológicos específicos, no interior de relações sociais mais amplas (Lima & Vala, 2004a; Camino et al., 2001; Doise, 1984, 1986, 2002).

Iniciando a análise pelo século XVIII, percebe-se que daí até meados do século XX as desigualdades humanas foram explicadas de forma essencialista, a partir de uma natureza dos indivíduos considerada imutável (Cabecinhas, 2002). O século XIX traduzia muito a tendência, pois, como já visto, o preconceito não era concebido como um construto científico. Praticamente todo o pensamento científico, nos EUA e na Europa, aceitou a idéia de inferioridade da raça negra (Duckitt, 1994). Por isso o preconceito não era um tema estudado.

Essas circunstâncias históricas geraram um interesse entre os cientistas em explicar a inferioridade das “raças atrasadas”. Assim, com o surgimento dos testes de inteligência no início do século XX, psicólogos se juntaram a esse empreendimento, visando, sobretudo, estudar as diferenças individuais. E, rapidamente, os testes foram

utilizados para coletar dados em relação à raça, comparando, principalmente, negros e brancos. A primeira metade do século XX, então, presenciou a publicação de uma diversidade de estudos científicos “provando” a superioridade dos homens brancos (van Dijk, 2008).

Até a década de 1920, portanto, diferenças entre os grupos sociais realmente existiam, de forma que não se abordava o preconceito como um fenômeno irracional ou injustificado. Ou seja, ter preconceito não configurava atitude injustificada, com base em qualquer irracionalidade, pois havia uma justificativa óbvia para perceber negros como diferentes dos brancos: eles faziam parte de grupos essencialmente distintos.

Assim, só a partir deste ano, a idéia do preconceito, então concebido como um construto científico, mereceu a atenção de alguns psicólogos, que começaram a plantear o fenômeno. Floyd Allport, em 1924, foi o primeiro psicólogo social que, explicitamente, posicionou-se em relação à questão. Ele afirmava que a diferença na habilidade mental já não era grande o suficiente para dar conta do problema que girava em torno dos negros norte-americanos, ou mesmo para explicar completamente o ostracismo, a exclusão e repulsa a que eram submetidos (Duckitt, 1994).

Como fatores históricos, aponta-se que surgiram movimentos sociais que desafiavam a legitimidade da dominação colonial européia e a dominação branca das pessoas colonizadas. Segundo Duckitt (1994), a década de 1920 foi marcada pelo início, pela emergência do movimento negro em campanha pelos direitos civis nos EUA. A crença na igualdade racial emergia, trazendo a idéia de que as atitudes raciais negativas dos brancos em direção aos negros eram injustificadas e injustas. E isso resultou no surgimento do conceito de preconceito enquanto atitudes intergrupais negativas injustificadas e, pois, fundamentalmente irracionais.

Havia, portanto, uma nova tendência: compreender as relações raciais não mais como um problema da inferioridade negra, senão como um problema do preconceito dos brancos. Destarte, a pergunta científica crucial era como explicar a estigmatização dos negros e outras minorias. E o paradigma dominante para responder essa questão era exatamente a idéia de que o preconceito racial já constituía um grave problema social.

Assim, a partir da década de 1930, os psicólogos sociais se preocupavam com uma questão principal: como o preconceito poderia ser explicado? Quais seriam suas causas? Se o racismo era uma resposta fundamentalmente irracional e injustificada, como poderia a sua penetração e tenacidade ser explicada? Nesse momento, a psicodinâmica parecia responder a esta pergunta em termos de funcionamentos universais. O preconceito era explicado a partir de processos psicológicos, como os mecanismos de defesa (Duckitt, 1994).

2.1 Teorias psicológicas do preconceito

De fato, entre as décadas de 1930 e 1950, as principais preocupações da Psicologia se situavam na busca por estruturas universais, bem como na valorização de elementos mais psicológicos e individuais (Belo et al., 2010). Nesse período, as teorias acerca do preconceito podem ser situadas no nível de análise intra-pessoal (Dollard et al., 1939; Adorno et al., 1950) e inter-pessoal (Allport, 1954/1962). A Teoria da Frustração-agressão (Dollard et al., 1939) e da Personalidade Autoritária (Adorno et al., 1950), a Teoria do Espírito Fechado (Rokeach, 1960) e a Teoria de Orientação à Dominância Social (Pratto, Sidanius, Stalworth & Malle, 1994) – esta desenvolvida anos mais tarde, na década de 1990 – são todas teorias psicológicas do preconceito.

A Frustração-agressão (Dollard et al., 1939) e a Personalidade Autoritária (Adorno et al., 1950) foram teorias fortemente influenciadas pela psicanálise freudiana

(Monteiro, 1996), numa época em que a Psicologia Social estava fortemente influenciada pelo positivismo lógico (Álvaro & Garrido, 2006). Segundo Pettigrew (1958), ambas envolvem o processo de externalização do preconceito, enquanto expressão externa de um conflito interno. Essa externalização ocorre quando um indivíduo, geralmente respondendo inconscientemente a um evento ambiental percebido, e possuindo um problema interno não resolvido, adota uma atitude irracional (Pettigrew, 1958).

A teoria da frustração-agressão, proposta por Dollard et al. (1939), debruçou-se sobre a tentativa de compreender a questão da agressividade, da hostilidade nos indivíduos. Essa teoria, derivada da teoria psicanalítica e da aprendizagem, postulou que a ocorrência do comportamento agressivo pressupõe alguma frustração que instigaria uma atitude hostil que era direcionada, principalmente, a grupos minoritários (Álvaro & Garrido, 2006; Monteiro, 1996).

Mas, para Berkowitz (1989), o laço frustração-agressão da teoria original era, de certa forma, exacerbado, o que o fez promover uma revisão da mesma. Segundo ele, uma pessoa frustrada teria mais probabilidade de reagir com violência quando estímulos agressivos fazem eclodir uma raiva acumulada. Assim, armas de fogo fomentavam pensamentos hostis, conferindo um estímulo à violência. No entanto, os resultados obtidos em seus estudos não raro foram alvos de controvérsias (Goldstein, 1983).

Allport (1954/1979) já teria mencionado que, de fato, existe evidência de que as frustrações podem engendrar a hostilidade contra exogrupos por meio da agressão. Contudo, alertava que se deve ter precaução em não dar a esse processo importância indevida. Na verdade, Allport (1954/1962) olhava a teoria com ponderações, não concordando com a crença de que toda frustração pode levar à agressão. Se assim fosse, todos nós, uma vez que todos somos atravessados por frustrações, conforme o autor,

“albergaríamos vastos acopios de agresión y estaríamos propensos al prejuicio” (Allport, 1954/1962, p. 379).

Ademais, do corpo central de axiomas e conceitos, Dollard et al. (1939) desenvolveram ainda a hipótese do Bode Expiatório sobre a gênese das atitudes preconceituosas dos indivíduos e dos comportamentos de hostilidade que são, frequentemente, associados as mesmas. Segundo essa hipótese, no processo de socialização, os indivíduos são limitados em seus objetivos e necessidades individuais por forças sociais constrangedoras que induziriam à hostilidade em relação à determinados grupos.

Sendo a expressão dessa hostilidade também socialmente controlada, a hipótese do Bode Expiatório demonstrava que as pessoas tendem a deslocar suas agressões para grupos minoritários ou desviantes, que seriam alvos socialmente admissíveis. Segundo Monteiro (1996), as críticas sobre esses estudos repousaram na dificuldade de prever o alvo inocente (o bode expiatório) para quem seria deslocada a agressão.

Já na década de 1950, uma das concepções de origem do preconceito que esteve mais em voga foi a de que esse seria um problema ligado à traços de personalidade. Esse pensamento estava presente na Teoria da Personalidade Autoritária, partilhada por Adorno et al. (1950), que foi, em grande parte, derivada da teoria da frustração-agressão (Monteiro, 1996).

Em *The Authoritarian Personality*, Adorno et al. (1950) apresentaram a pesquisa, que deu origem à teoria, realizada com indivíduos considerados potencialmente fascistas – aqueles que têm tendências facistas, porém não se confessam como tal. Afinal, a partir de que elementos se poderia identificar um indivíduo facista? O que determinaria a existência ou não de um pensamento anti-democrático?

A pesquisa foi guiada pela hipótese inicial de que as convicções econômicas, políticas e sociais de um indivíduo, não raro, formam um padrão amplo e coerente, como se estivessem ligadas a uma “mentalidade”. Esse padrão, segundo Adorno et al. (1950), seria expresso em tendências profundas da personalidade do indivíduo, que se configura como algo que está por trás do comportamento, no interior do indivíduo.

Assim, as forças da personalidade, para os pesquisadores, configuram uma prontidão para resposta. Designa uma prontidão para conduta e não a conduta em si, que depende da interação com uma situação objetiva. Adorno et al. (1950), consideram, portanto, que os indivíduos diferem entre si quanto a sua prontidão para determinados tipos de respostas. Então, a questão que se colocava era por qual motivo uns aderiam a ideologias facistas e outros não. As repostas foram dadas a partir da compreensão de estruturas de personalidade.

Influenciada por orientações psicanalíticas, essas forças da personalidade foram então entendidas como necessidades (instintos, desejos, impulsos emocionais), que variam de um indivíduo para outro em quantidade, intensidade, modo de gratificação e objetos de fixação. O desenvolvimento da personalidade do indivíduo passaria, necessariamente, por alguma repressão geradora de pulsões agressivas. Essas pulsões, por força dos constrangimentos sociais (onde os pais eram considerados os principais agentes socializadores), eram redirecionadas dos pais, geralmente, para pessoas ou grupos percebidos como inferiores – a exemplo dos socialmente desviantes ou as minorias étnicas (Monteiro, 1996).

Uma análise, utilizando escala F (construída pelos pesquisadores para mensurar o nível de facismo), demonstrou que adultos que tiveram uma socialização familiar mais repressiva na infância obtiveram uma pontuação elevada nessa escala. Desse modo, eram tanto mais autoritários quanto mais repressiva a infância. Os que obtiveram baixa

pontuação, não raro, apresentavam socialização familiar menos repressiva (Adorno et al., 1950).

Com os achados, o padrão de valores, atitudes e comportamentos, marcado por uma elevada submissão às figuras de autoridade e hostilidade aberta a outros grupos, foi designado por Adorno et al. (1950) como personalidade autoritária. O preconceito aparece como possuindo uma base irracional, de tal modo que, quando as pessoas analisam o mundo social, elas agem através da irracionalidade. Assim, quando um homem é hostil para com uma minoria, provavelmente, ele o será contra uma grande variedade de outras minorias, confirmando a base irracional dessa conduta (Adorno et al., 1950).

Adorno et al. (1950) acreditavam então que o movimento facista apelava para irracionalidade, para necessidades emocionais, desejos e medos primitivos. Dessa maneira, algumas pessoas eram levadas, tendenciosamente, a esse tipo de movimento por causa da estrutura de suas personalidades. Deveria existir nelas um potencial antidemocrático que facilitava a adesão à ideologia facista (Adorno et al., 1950).

Nesse ínterim, percebe-se que uma variedade de processos psicodinâmicos estiveram implicados na explicação do preconceito, tais como projeção, bodes expiatórios, a frustração reprimida e agressividade deslocada. Teorias que enfatizaram as causas psicológicas, pois, colocaram a universalidade dos processos psicodinâmicos como responsável pela onipresença do preconceito. E os mecanismos de defesa inconscientes atentavam para a irracionalidade, que caracterizava atitudes preconceituosas (Duckitt, 1992).

No entanto, o final da década de 1950 foi marcado por um acentuado declínio nos interesses psicológicos das causas do preconceito. De fato, nas décadas de 1960 e 1970, um dos problemas que a Psicologia Social priorizou foi o de entender como o

racismo persistia em sociedades formalmente democráticas. As explicações do preconceito começaram, então, a se deslocar do eixo das diferenças individuais para o eixo dos fatores relacionados às influências sócio-culturais (Belo et al., 2010).

2.2 Fatores sócio-culturais na explicação do preconceito: as normas e os conflitos de interesses entre grupos

A perspectiva sócio-cultural foi claramente dominante durante os anos 1960, estendendo-se até a década de 1970. A campanha pelos direitos humanos, que explodiu no Sul dos Estados Unidos (EUA), nos finais da década de 1950, parece ter dado considerável contribuição para a transição ocorrida na forma de explicar o fenômeno do preconceito. Ela colocou em saliência a realidade do racismo institucionalizado no Sul (posto como norma no seio social) e a consequente segregação racial, como um problema social (Duckitt, 1994).

Nesse período, finais da década de 1950, percebeu-se que o paradigma das diferenças individuais não dava conta de explicar o preconceito em contextos sociais, como os da América do Norte ou África do Sul, onde o conflito racial era acirrado e expressões de intolerância eram intensas e explícitas (Pettigrew, 1958). Assim, Pettigrew (1958), estudando atitudes raciais no Sul dos EUA e na África do Sul, concluiu que a origem dos preconceitos raciais não estava nas diferenças individuais, como fatores de personalidade (Adorno et al., 1950), mas nas normas sociais dominantes em cada lugar e momento histórico (Monteiro, 1996).

Agora, a interligação de fatores sociológicos e psicológicos do preconceito era essencial para proporcionar um adequado arcabouço teórico para o fenômeno do preconceito (Pettigrew, 1958). Desse modo, a pesquisa de Pettigrew (1958) visou obter

uma perspectiva trans-nacional em torno de dois fatores do fenômeno: um sociológico, os fatores socioculturais, e outro psicológico, os fatores de personalidade.

Ele partia do fato de que havia pouca evidência disponível para sustentar a crença geral de que os brancos sul-africanos seriam mais preconceituosos contra os negros. Isso lhe suscitou um questão intrigante: essa grande hostilidade representava um potencial excepcional de externalização de personalidade orientada para o preconceito entre os sul-africanos; ela representava efeitos de diferentes normas e pressões culturais; ou ambos os casos?

Na África do Sul, Pettigrew (1958) realizou um estudo com uma amostra não-aleatória de 627 estudantes de graduação de Língua inglesa, cerca de um terço de toda da Universidade de Natal, onde fez a pesquisa. Essa amostra preencheu um questionário contendo três escalas: 13 itens de facismo (Escala F), 16 itens de conformidade social (escala C) e 18 itens de atitudes anti-africanos (escala A).

Havia, realmente, uma considerável atitude hostil para com os negros africanos. Os resultados indicaram que 72% da amostra concordaram que “há algo inerente primitivo e não- civilizado do nativo, como mostra em sua música e extrema agressividade”, e 69% que “o trabalho manual parece caber melhor à mentalidade nativa do que trabalhos mais qualificados e responsáveis”.

No entanto, na África do Sul, nesse dado contexto histórico, a ideologia da supremacia branca ainda era veementemente defendida pelo atual governo. Ficava evidente que a alta concordância dos estudantes com os itens refletia tão somente a aceitação da norma racista vigente no país. E o preconceito foi então explicado em termos de socialização e de conformidade com as normas tradicionais e os padrões institucionalizados de comportamento inter-racial e de segregação (Pettigrew, 1958).

Pettigrew (1958) mostrou que indivíduos que eram mais racistas não eram, necessariamente, mais autoritários, como poderiam supor Adorno et al. (1950) – lembrando-se que os estudos desses pesquisadores focaram o antisemitismo e o facismo. Níveis elevados de preconceito racial na África do Sul e na América do Norte não eram, portanto, devidos às pessoas destas sociedades possuírem personalidades mais autoritárias.

Desse modo, explicações acerca do preconceito pautadas em diferenças individuais ou distúrbio de personalidade não eram viáveis em contextos, onde uma sociedade inteira parecia ser racista. Não havia como explicar o racismo pela diferença individual, se praticamente todos eram racistas e nem sempre autoritários. E a questão focou a atenção no caráter normativo do preconceito, especialmente, em sociedades altamente preconceituosas.

Na década de 1960, portanto, Duckitt (1994) assinala que a imagem dominante do preconceito era de uma norma incorporada no ambiente social. A preocupação centrava-se no quanto as normas influenciam ou determinam as atitudes preconceituosas, em como elas operam para determinar tais atitudes. Mas, salienta-se que, dentro desse período da ênfase sócio-cultural, que se estendeu até a década de 1970, duas fases podem ser distinguidas no estudo das causas do preconceito: a ênfase na influência normativa, no começo dos anos 1960; e a preocupação com as dinâmicas intergrupais e conflitos de interesse entre os grupos, por volta da década de 1970.

Nesse período, a caminho da década de 1970, a percepção do racismo em termos de conformismo social às normas tradicionais e segregação institucionalizada já não parecia tão viável quanto antes. O preconceito parecia operar no interior de conflitos intergrupais de interesse social, atentando para as condições estruturais que estariam na base do racismo e da discriminação (Duckitt, 1994).

Nesse ínterim, as abordagens e teorias que surgiram em resposta centraram suas análises no nível intergrupar, vendo o preconceito, não raro, como uma expressão dos interesses grupais. Dentre elas, destaca-se a Teoria da Privação Relativa, de Runciman (1966), e a Teoria do Conflito Real, de Sherif (1956), sustentada, sobretudo, num experimento clássico (*Robbers cave*) construído durante a década de 1950. Desse modo, ainda que situada num período histórico anterior a esse, sua explanação nessa seção se dá em virtude da ênfase teórica utilizada para explicar a discriminação intergrupo.

Considerando o nível de análise intergrupar, destaca-se ainda a Teoria da Identidade Social de Tajfel (1982b) que, embora tenha apontado os processos cognitivos básicos que determinam o preconceito, procurou compreender a dinâmica das relações intergrupais envolvida no fenômeno.

Antes de apresentar as teorias de nível intergrupar, ressalta-se uma outra, a *Closed Mind* (ou hipótese do “Espírito Fechado”), de Rokeach (1960). Na hipótese do Espírito Fechado, o preconceito não seria de natureza racial, sexual ou religiosa. Enquanto forma aprendida de raciocinar sobre certas áreas da vida social e apoiado num sistema de crenças, o preconceito seria de natureza intelectual (Monteiro, 1996). Destarte, demonstra-se que “as crenças são mais importantes na determinação da discriminação do que as pertencas étnicas ou raciais” (Rokeach, Smith & Evans, 1960, p. 135).

No entanto, existe uma dificuldade de considerar a teoria de Rokeach (1960) em alguma perspectiva de análise específica. Duckitt (1994) salienta que, apesar de formulada numa época em que abordagens psicodinâmicas e baseadas na personalidade estavam dando lugar à ênfase sócio-cultural, essa teoria realmente não se encaixa muito bem em nenhuma das duas abordagens.

Rokeach (1981) coloca a percepção das diferenças de valores culturais entre os grupos como fator subjacente ao preconceito. No estudo da discriminação entre os grupos, ele diz que “O lócus da discriminação racial e étnica deve ser procurado na sociedade, não psique do indivíduo” (Rokeach, 1981, p. 67). No entanto, considerando que sua teoria aponta para estruturas cognitivas, ela é considerada como mais psicológica e intra-pessoal, na perspectiva dos estudos da cognição.

De acordo com Rokeach (1981), ainda que coerções sociais, tencionando para discriminação, fossem totalmente eliminadas do meio social, “o homem ainda discriminaria (...), não em termos de agrupamentos de raça ou étnicos, mas de acordo com as suas predisposições psicológicas básicas” (Rokeach, 1981, p. 68). O preconceito, para Rokeach (1981), seria produto da percepção de diferenças dos sistemas de crenças dos indivíduos. Se um indivíduo percebe o outro se como possuindo um sistema de crença distinto do seu, há uma tendência em discriminá-lo ou ter preconceito. Assim, a semelhança dos sistemas de crenças seria mais importante que a raça para determinar o preconceito.

As críticas feitas à hipótese do Espírito Fechado salientaram que a situação experimental criada nas pesquisas é eminentemente interpessoal, não havendo qualquer garantia de uniformidade intergrupar. E indicaram que as investigações de Rokeach (1960) não asseguram uma teoria do preconceito étnico ou racial, mas apenas que o preconceito étnico pode ser uma determinante da atração interpessoal (Brown & Turner, 1981, *apud* Monteiro, 1996).

Já a Teoria da Privação Relativa, de Runciman (1966), é analisada sem dissidência no nível intergrupar. Ela enfatiza a emergência de crenças de injustiça social que podem ocorrer tanto em grupos dominantes como dominados. A privação relativa se define como o sentimento de injustiça associado à percepção de que um membro ou

grupo não possui algum recurso – como poder, prestígio, ou dinheiro – que julga dever ter e não possui, comparando-se um membro ou grupo de referência que o teria. Ela situa a diferença entre a avaliação do real e do ideal (Monteiro, 1996) – entre a avaliação que eu/grupo tenho e do que eu/grupo deveria ter.

Não é, pois, a posição social objetiva que determina o sentimento de privação, se membros de ambos os grupos, dominantes e dominados, podem se sentir privados em relação ao outro. Desse modo, analisando a teoria, Monteiro (1996) assinala que o sentimento de injustiça ou privação se encontra apoiado numa relativização dos fenômenos sociais, onde um grupo majoritário/dominante pode se sentir injustiçado, relativamente privado quanto a um grupo que, socialmente, é considerado minoritário.

Runciman (1966) aponta dois tipos de privação: a privação egoísta e a fraterna (também chamada de privação coletiva). A privação egoísta se refere àquela causada pelo sentimento de injustiça de um indivíduo, quando se sente relativamente privado quando comparado a outros do próprio grupo de pertença (Runciman, 1966). Como exemplo, cita-se aquele em que o indivíduo se sente injustiçado, pois acredita que deveria ter sido promovido no emprego mais rapidamente que outro (Pereira & Hanashiro, 2010).

Já a privação fraterna ou coletiva é causada pela não favorabilidade de um grupo, quando comparado com outro grupo que está em maior vantagem (Pereira & Hanashiro, 2010). Diferentemente da privação egoísta, na privação fraterna o grupo de comparação ou grupo de referência normativo é um exogrupo. Runciman (1966) destaca que apenas esse tipo de privação possui relevância social, sendo a privação fraterna/coletiva a que interessa na análise das relações intergrupais. “As reivindicações de justiça social são as que se fazem em nome de um grupo” (Runciman, 1966, p. 322).

Assim, ela situa os movimentos de determinados grupos que se encontram relativamente privados em relação a outros e, por isso, sentem-se injustiçados. Nesse sentido, atualmente, alguns estudos tem inserido a problemática das ações afirmativas no âmbito da Privação Relativa fraterna (Pereira & Hanashiro, 2010).

Tougas, Beaton, & Veilleux (1991), estudando as ações afirmativas e respaldando-se na Teoria da Privação Relativa, ressaltam que um membro de um grupo minoritário, sentindo-se em desvantagem, utiliza-se primeiro de estratégias de mobilidade individual para melhorar a sua condição. Contudo, falhando em seu objetivo, ele percebe que seu *status* é coletivamente determinado e ilegítimo, quando passa a acreditar que estratégias coletivas se sobrepõem às individuais.

Seria, portanto, no seio das relações intergrupais que se promovem estratégias para melhorar a situação coletiva dos membros de grupos sociais em desvantagem (Tougas et al., 1991), a exemplo das minorias étnicas e raciais. No entanto, o exemplo de Tougas et al. (1991) com grupos minoritários não desconsidera o já exposto. Não desconsidera que o movimento de um grupo, em função de qualquer objeto de privação relativa, possa ocorrer numa dinâmica inversa, onde grupos majoritários possam reivindicar qualquer interesse/objeto de privação relativa.

Segundo Brown (1995), a Teoria da Privação Relativa supera as teorias anteriores a ela. De fato, Monteiro (1996) assinala que a teoria reforçou a importância da experiência subjetiva da frustração; introduziu a variável legitimidade percebida (onde a percepção do que é e o que deveria ser não evidencia algo de nível puramente individual, mas um sentimento partilhado no seio social em torno da injustiça num quadro de ilegitimidade); e descreveu e explicou o fato de também grupos dominantes poderem expressar descontentamento social. No entanto, as críticas apontadas por Walter e Pettigrew (*apud* Monteiro, 1996) destacaram que essa teoria não conseguia

prever com que grupos vai se estabelecer a comparação-base de emergência da privação relativa.

No nível de análise intergrupar, a Teoria do Conflito Real, desenvolvida por Sherif (1967), demonstra que comportamentos discriminatórios resultam da situação de conflito entre grupos quando competem por recursos escassos. Dessa forma, nas relações que os grupos estabelecem entre si, os comportamentos dirigidos a membros do exogrupo tendem a exprimir os interesses objetivos do grupo de pertença. Atitudes hostis, ao invés de fenômenos intrapsíquicos, configuram “estados de relacionamento que emergem como consequência de transações entre as pessoas, em situações que promovem ou bloqueiam os objetivos que perseguem” (Sherif, 1967, p. 465-466).

Muzafer Sherif encontrou normas de grupo nos estudos das relações de grupo no experimento clássico *Robbers Cave* (ou Caverna dos ladrões), conduzido com escoteiros americanos no campo de Oklahoma. O experimento foi realizado em três fases distintas. Inicialmente, os pesquisadores estimularam e observaram a formação de grupos entre os escoteiros. Em seguida, estimularam e observaram o desenvolvimento de um conflito entre os grupos formados, introduzindo atividades intergrupais competitivas. Por fim, estimularam a redução do conflito mediante contato em atividades não-competitivas.

Essas atividades deveriam implicar em cooperação e comunicação a partir da introdução de objetivos supra-ordenados. Eles são definidos como aqueles objetivos considerados importantes para os grupos, mas que são impossíveis de serem alcançados isoladamente (Monteiro, 1996). Há um interesse recíproco entre grupos em cooperar para o alcance de um objetivo almejado por todos.

No experimento *Robbers Cave*, a introdução dos objetivos supra-ordenados se mostrou eficaz em reduzir o conflito provocado, de sorte que os resultados alcançados

suscitaram reflexões sobre situações de contato. Para Sherif (1956), ao invés de constituir caminho para redução, meros contatos sociais podem funcionar apenas como oportunidade para intensificar conflitos. Assim, a hostilidade tende realmente a desaparecer quando a situação de contato envolve a conquista de objetivos superiores, reais e, sobretudo, atraentes para ambos os grupos.

Sherif e seus colaboradores foram pioneiros em demonstrar, empiricamente, na perspectiva das relações intergrupos, que um contexto social de competição pode viabilizar a produção de conflito e preconceito intergrupais (Vala & Lima, 2002). No entanto, durante a década de 1970, uma série de pesquisas sugeriram que o preconceito pode não ser totalmente explicado em termos de interesses grupais e estrutura social (Duckitt, 1994).

Na década de 1970, houve uma retomada do interesse psicológico numa outra direção no que se refere à explicação do fenômeno do preconceito (Duckitt, 1994). Assim, na análise psicossocial do fenômeno, a ênfase recaía sobre os processos cognitivos e motivacionais implicados nos estereótipos (Lima et al., 2006). E o preconceito então passou a ser explicado mediante vieses psicológicos responsáveis pelos erros no processamento das informações e julgamentos sociais (Pereira et al., 2003).

2.3 Teorias do preconceito acompanham o desenvolvimento de duas vertentes da Psicologia Social: Psicológica e Sociológica

A partir dos anos 1980, segundo Belo et al. (2010), as teorias sobre o preconceito acompanharam o desenvolvimento das duas vertentes na Psicologia Social: a Psicológica e a Sociológica (Álvaro & Garrido, 2006). A Psicologia Social Sociológica

se debruça no estudo dos fenômenos que emergem nas relações entre os grupos nas sociedades, ao passo que a Psicologia Social Psicológica enfatiza os processos intra-individuais responsáveis pelo modo segundo o qual os indivíduos respondem aos estímulos sociais (Álvaro & Garrido, 2006; Ferreira, 2010).

Dentre as teorias ligadas a essa vertente da Psicologia Social Psicológica, encontra a Teoria de Orientação à Dominância Social (TDS), desenvolvida na década de 1990. No entanto, bem antes desse período, proposições que se desenvolveram ligadas à Teoria da Cognição Social e são situadas na vertente da Psicologia Social Psicológica. Elas enfatizaram fatores psicológicos, como aspectos cognitivos conscientes ou automáticos do processo de categorização (Tajfel, 1982a).

Um conjunto muito influente de resultados ligados a uma Psicologia Social Psicológica surgiu a partir do paradigma do grupo mínimo (Billig & Tajfel, 1973). O objetivo era determinar, experimentalmente, quais as condições mínimas necessárias para que uma pessoa se sinta membro de um grupo e se diferencie de outro do exogrupo (Álvaro & Garrido, 2006).

No experimento, cada um dos participantes tinha que resolver uma tarefa de tomada de decisões. A tarefa consistia em dividir quantidades de dinheiro entre diferentes pares de pessoas. As identidades dessas pessoas eram desconhecidas para quem cedia dinheiro, sendo identificadas apenas por um número e pelo grupo a que pertenciam (uma variável independente de dois níveis: pessoas que preferiam pinturas de Klee ou preferiam pinturas de Kandinsky).

Os resultados mostraram que uma das estratégias mais utilizadas consistia em discriminar positivamente membros do endogrupo, evidenciada no fato de que estes recebiam recompensa maior em pecúnia. Ou seja, o membro do par que tinha gosto por pintura similar ao que dava o dinheiro recebia a quantia maior. Isso indicava que a

diferenciação estabelecida entre os grupos não viria dos conflitos de interesse, mas antes da necessidade que a pessoa tem de dar significado à situação intergrupal, de modo que a identidade social fique fortalecida (Álvaro & Garrido, 2006).

Portanto, a identidade social de uma pessoa, segundo Tajfel (1982b), estaria relacionada com o conhecimento de sua filiação a determinados grupos, envolvendo uma consciência de pertença a estes, bem como a significação emocional e valorativa resultante desta afiliação. A construção dessa identidade social está envolvida num processo de diferenciação intergrupal, com a acentuação de similaridades/semelhanças no endogrupo e diferenças/dessemelhanças no exogrupo.

A diferenciação intergrupal configura um processo psicológico relevante no surgimento de fenômenos sociais, como a formação de estereótipos e preconceito (Pereira et al., 2003). Os estereótipos são entendidos como crença compartilhada de que determinadas características são atribuídas à pessoas por fazerem de um grupo ou categoria social (Álvaro & Garrido, 2006; Pereira et al., 2003). Eles seriam o viés central na formação do preconceito (Pereira et al., 2003).

O processo de comparação social, logo, dispensava a necessidade de existir um conflito de interesses entre grupos para que houvesse discriminação intergrupal. A diferenciação intergrupal já levaria a avaliações enviesadas acerca dos grupos a partir da estereotipagem. E, desse modo, a Teoria da Identidade Social (TIS) de Tajfel (1982b) representou uma explicação alternativa à Teoria do Conflito Real de Sherif (1956) nas relações intergrupos. Pois, para Sherif (1956), era o conflito de interesses entre os grupos que determinava a discriminação do exogrupo e o favoritismo por membros do endogrupo (Álvaro & Garrido, 2007).

Alguns autores (Vala & Lima, 2002) também pontuam que a Teoria da Identidade Social (TIS), formulada por Tajfel (1982b), contradiz a Teoria do Espírito

Fechado de Rokeach (1960). Para Tajfel (1982b), a pertença grupal, envolvendo a percepção de semelhanças no endogrupo, é mais importante do que as crenças na determinação da discriminação. O conjunto de semelhanças no endogrupo o constitui como categoria diferenciável, sendo esse fator, e não a diferença de crenças entre grupos, que induz à discriminação.

Na perspectiva das relações intergrupais, Tajfel (1982b) assinala que o funcionamento psicológico individual mantém uma complexa relação com os processos e acontecimentos sociais em larga escala. Nesse sentido, pode-se dizer que ele se apresenta numa transição entre a vertente psicológica e a sociológica da Psicologia Social (Nunes, 2009). Embora considere que a formação do preconceito envolva processos cognitivos (como a estereotipagem), é a inserção do indivíduo numa categoria social e seu grau de identificação com ela que constitui viés determinante dos preconceitos sociais.

De fato, Tajfel (1982a) aponta que há um processo cognitivo básico (a partir da categorização, assimilação e procura de coerência) na formação do preconceito. No entanto, ele não considera esse processo suficiente para entendermos a natureza social do preconceito e da discriminação. Isso só seria possível, levando-se em consideração as relações existentes entre os grupos num determinado momento histórico. Segundo ele, “os estereótipos comuns a um grande número de pessoas provêm de, e são estruturados pelas relações entre grupo sociais e entidades em larga escala” (Tajfel, 1982a, p. 163). Dessa forma, compreende-se que há uma articulação entre o funcionamento cognitivo e a configuração da estrutura social.

Álvaro e Garrido (2007) corroboram o exposto, quando dissertam que a orientação cognitivista de Tajfel (1982a) não representou um esquecimento do caráter social do fenômeno da formação do preconceito. Assim, não obstante as críticas

incidentes sobre o pesquisador acerca do seu experimentalismo, ele entendia que as relações humanas não ocorrem num vácuo social. Ocorrem sempre num meio social organizado (numa família, numa comunidade, numa nação), que desenvolveu técnicas, categorias, regras e valores relevantes para a interação humana.

Logo, percebe-se que a discriminação em Tajfel (1982b) está inserida no processo mais amplo de diferenciação grupal, considerando os grupos num contexto social, num dado momento histórico. E esse processo de diferenciação aparece como uma forma de preconceito compreendida no limiar entre a Psicologia Social Psicológica e Psicologia Social Sociológica (Nunes, 2009).

Mas ainda situada na vertente da psicológica da Psicologia Social, na década de 1990, foi elaborada a Teoria da Dominância Social (TDS) (Pratto et al., 1994) na tentativa de abranger aspectos individuais, cognitivos e sociais do preconceito. Essa teoria foi fortemente influenciada por modelos da psicologia da personalidade, psicologia social e sociologia política.

A TDS envolve a compreensão de que todas as sociedades humanas tendem a se estruturar em sistemas de grupos baseados em hierarquias sociais. E, apesar da presença de sistemas paralelos que lutam contra hierarquias sociais nessas configurações, entende-se que elas dificilmente se modificam por serem dotadas de alto grau de estabilidade. Os estudos de orientação à dominância social partem da constatação de que o conflito entre esses grupos configura uma dimensão inevitável da vida social. Por esse motivo, eles se preocupam em identificar os mecanismos que produzem e mantêm as hierarquias dos grupos sociais e como esses mecanismos interagem entre si (Pires, 2010).

Já nas teorias constituintes da Psicologia Social Sociológica, entende-se o preconceito racial é como resultante de crenças, valores e normas sociais, enquanto

fatores ideológicos que influenciam o comportamento de exclusão. Desse modo, Nunes (2009) aponta que as teorias ligadas a essa vertente colocam o preconceito no interior dos processos sociais de exclusão e inclusão social, procurando explicar as formas concretas de discriminação a partir dos conflitos sociais e embates ideológicos que se desenvolvem em torno dos conflitos.

Doise (1982) e Camino (1996) têm desenvolvido uma abordagem societal para análise das relações intergrupais. Nessa análise, segundo Pereira et al. (2003), sendo o viés endogrupal situado no quadro dos conflitos ideológicos que se desenvolvem na sociedade, o favoritismo endogrupal é explicado como consequência da dinâmica própria das relações de poder entre os grupos. As motivações psicológicas já não são utilizadas na explicação do favorecimento endogrupal.

Assim, o preconceito é explicado enquanto forma de relação intergrupala que se organiza em torno das relações de poder entre grupos. Compreende-se que, na dinâmica das relações de poder, são construídas representações ideológicas que justificam a expressão de atitudes negativas e depreciativas, bem como a expressão de comportamentos hostis e discriminatórios dirigidos aos membros de grupos minoritários (Pereira et al., 2003).

Wetherell & Potter (1992) propõem uma explicação psicossocial, analisando o discurso racista no contexto sócio-histórico onde esse discurso transcorre. Para esses autores, a prática racista justifica, mantém e legitima a dominação de uns grupos sobre outros. Assim, o discurso racista recorre a princípios progressistas para justificar a exclusão de certos grupos. Ele funciona como a expressão de relações de poder, cujas causas estão situadas numa estrutura social de dominação de grupos que oprimem outros dominados.

Tendo apresentado as principais teorias que tentaram dar conta das explicações do preconceito e do racismo, o Capítulo 2 se destina a apresentar as teorias que trataram dos “Novos preconceitos” ou “Novos racismos”. E, além delas, apresenta as ressalvas feitas por Lima & Vala (2004a) quanto ao fato de serem consideradas, realmente, como “novas” as formas de expressão do preconceito e do racismo.

CAPÍTULO 2

Novas formas de expressão do preconceito e do racismo

O presente trabalho buscou investigar os posicionamentos de estudantes de ensino médio e universitários diante das cotas raciais em IES públicas; bem como analisar a forma como estes percebem que os cotistas negros podem ser tratados por futuros professores universitários, colegas de universidade e futuros empregadores. Considerando a possibilidade de atravessamentos de conteúdos de preconceito nos repertórios discursivos dos participantes, as construções teóricas acerca das novas formas de expressão do preconceito e do racismo foram tidas como caminho de análise. Com isto, pontua-se que esses estudos acerca dos “novos preconceitos” e “novos racismos” constituíram a fundamentação teórica deste trabalho.

Como visto no Capítulo 1, a abordagem sócio-cognitiva parecia responder às perguntas que foram mais marcantes para os cientistas sociais durante as últimas décadas do século XX. No entanto, alterações no contexto histórico começaram a fazer perguntas diferentes sobre o preconceito (Duckitt, 1994).

Na década de 1970, ao passo que afro-americanos conquistavam algum protagonismo social com o fim da segregação (Ato dos Direitos Civis, 1968) e afirmavam sua pertença racial (*Black Power*), crescia entre os americanos brancos um sentimento de ‘ameaça’ em relação à minoria negra. Tais alterações políticas e sociais conduziram a uma mudança na compreensão da categoria afro, vindo a requerer a introdução de novos conceitos explicativos do fenómeno (Cabecinhas, 2002).

As questões pareciam sinalizar o surgimento de um novo paradigma na compreensão do preconceito. No entanto, o formato desse novo paradigma ainda não

parecia claro, e uma série de teorias se tornou proeminente na tentativa de responder as questões. Essas teorias tenderam a ver o preconceito como algo complexo e multifacetado.

A complexidade se tornou cada vez mais saliente quando se evidenciaram novas configurações de sua expressão, de tal forma que não haviam simplesmente substituído as mais velhas, aquelas mais tradicionais e explícitas (Duckitt, 1994). Mas a forma como o preconceito e o racismo em relação aos negros se expressava adquiria performances nas sociedades modernas onde, apesar de menos explícitas, continuaram existindo (Camino et al., 2001; Camino et al., 2004; Dovidio & Gaertner, 2000; Lima & Vala, 2004a; Pires, 2010). Daí a importância de, neste trabalho acerca das cotas raciais, atentar para os estudos mais recentes acerca do preconceito e do racismo, pois as teorias clássicas parecem não dar mais conta da complexidade do fenômeno.

Essas novas formas de expressão do preconceito e do racismo que têm surgido se consubstanciaram numa diversidade de maneiras cotidianas de discriminar o negro, quer ao nível institucional, quer ao nível pessoal (Lima & Vala, 2004a). Fala-se de formas mascaradas e, no entanto, não menos violentas que as formas mais explícitas de preconceito.

Ressalta-se que as formas flagrantes remetem aos tempos (leia-se até a 2^a Guerra Mundial) em que não haviam sido institucionalizadas normas que coíbissem a discriminação, o preconceito manifesto contra negros (embora não se admita aqui que elas inexistem). Assim, o estudo sobre as novas formas de expressão do preconceito se desenvolveram no contexto de institucionalização das normas que proíbem a discriminação contra grupos minoritários (Nunes & Camino, 2011). Foi-se percebendo que as pessoas, então coagidas pela legislação anti-racista e pelos princípios da igualdade e da liberdade, apregoados pelas democracias liberais, tenderam a expressar

seu preconceito de novas formas, mais veladas e sutis (França & Monteiro, 2004; Lima & Vala, 2004a).

No âmbito na Psicologia Social, estas novas formas de expressão do preconceito produziram uma série de teorizações (Lima & Vala, 2004a). Fala-se, pois, de “Novos racismos” e “Novos preconceitos” – configurações de expressão que se encontram nas teorias do racismo moderno, do racismo simbólico, do racismo aversivo, racismo ambivalente, do preconceito sutil e do racismo cordial (Camino et al., 2004; França & Monteiro, 2004; Lima & Vala, 2004a).

Antes de elucidá-las, convém dizer que, não obstante suas diferenças em função do contexto sócio-histórico onde foram produzidas, elas possuem fatores em comum. Ambas possuem uma natureza contraditória, expressando-se de forma indireta e sutil (Pires, 2010). E, sendo disfarçadas e indiretas, caracterizam-se pela intenção de não vir a ferir a norma de igualdade, logo, não ameaçando o autoconceito de pessoa igualitária (Lima & Vala, 2004a).

Mas, além deste, é comum a essas formas veladas a capacidade de se mutarem em expressões violentas, se encontram contextos normativos de igualdade onde possam justificá-las (Lima & Vala, 2004a; Lima et al., 2006). Essa capacidade de mutação reflete não só a complexidade da dinâmica do preconceito racial e do racismo no interior das relações sociais, mas, concomitantemente, que as soluções concretas para combatê-lo devem estar investidas de similar complexidade.

Na década de 1980, sociólogos e psicólogos contribuíram para a ‘explosão’ desses novos conceitos relacionados aos racismos contemporâneos (Cabecinhas, 2002). Verificava-se, segundo Cabecinhas (2002), que a percepção de que afro-americanos ameaçavam valores percebidos como tradicionais na sociedade americana se traduzia

em formas de racismo, conhecidas como racismo simbólico (Kinder & Sears, 1981) ou racismo moderno (McConahay, 1986).

1. Racismo simbólico e Moderno: resistência à mudança no *status quo* dos negros

A teoria do racismo simbólico, desenvolvida no contexto dos EUA, é apontada (Duckitt, 1994) como a abordagem contemporânea mais importante na distinção dos diferentes tipos de preconceito. Segundo Lima e Vala (2004a), de fato, a primeira conceituação de “novos racismos” surge por meio do próprio conceito de racismo simbólico.

Na perspectiva da teoria do racismo simbólico, as atitudes racistas advêm da percepção de que os negros constituíam uma ameaça simbólica. Ela se traduzia numa ameaça aos valores e à cultura do grupo dominante dos americanos brancos (Lima & Vala, 2004a). A percepção de ameaça por esse grupo implicava na resistência à mudanças no *status quo* das relações raciais nos EUA, depois da Declaração dos Direitos Civis.

O preconceito racial dos americanos brancos na sua forma tradicional era expresso em sentimentos de supremacia branca, inferioridade negra e segregação racial. Contudo, diante dos eventos históricos com mudanças no cenário sócio-político, ele foi substituído por um racismo simbólico, que não expressa sentimentos racistas de uma maneira aberta, mas se expressa

as a blend of anti black affect and the kind of traditional American moral values embodied in the Protestant Ethic. Symbolic racism represents a form of resistance to change in the racial status quo based on moral feelings that blacks

violate such traditional American values as individualism and self-reliance, the work ethic, obedience, and discipline (Kinder & Sears, 1981, p. 416).

Kinder e Sears (1981) realizaram uma pesquisa, onde “main concern is with racial prejudice as a determinant of whites' political behavior” (p. 415). Essa pesquisa indicou que as ações, como votar contra um prefeito por ele ser negro e se opor a levar crianças brancas e negras no mesmo transporte escolas e opor-se às ações afirmativas estavam fortemente correlacionadas com o racismo simbólico. Eles observaram uma crença geral, entre os participantes, de que os negros estariam indo muito longe na luta por direitos iguais, sendo a favor de restrições das políticas de ação afirmativa – tanto para adeptos do partido conservador quanto para adeptos do partido liberal.

O racismo simbólico e o moderno possuem um grande número de elementos em comum e, por esse motivo, tendem frequentemente a serem considerados conjuntamente. Ambos traduzem a percepção de que os negros estão recebendo mais do que merecem e, logo, violando valores importantes para os brancos (Lima & Vala, 2004a).

A teoria do racismo moderno foi desenvolvida a partir de pesquisas realizadas no contexto da Austrália e dos EUA. As pesquisas buscavam, de sobremodo, medir atitudes raciais públicas em indivíduos, quando as normas sociais coíbem expressões abertas de racismo. Esses, no geral, possuíam crenças, como: a discriminação é algo do passado, de maneira que os negros já podem competir para alcançar coisas que desejam; a mobilidade econômica dos negros estaria ocorrendo muito rapidamente, sobretudo, em setores onde não eram bem-vindos; e os meios e as demandas desse grupo são inadequados ou injustos (McConahay, 1986).

De modo similar ao racista simbólico, o racista moderno se caracteriza por não aceitar políticas consistentes em proporcionar vantagens aos negros com fins de

promover a igualdade entre os grupos. E, apesar de se posicionar contra a implantação de políticas que visam à equidade, como ações afirmativas, ele também não assume possuir os estereótipos negativos tradicionais contra esse grupo minoritário (Pires, 2010).

2. Racismo aversivo: igualitários, mas preconceituosos

Na teoria do racismo aversivo, desenvolvida no contexto dos EUA, a natureza das atitudes raciais dos americanos brancos configura atitude ambivalente para com os negros. Os racistas aversivos, ao invés de discriminar os negros, endossam tratamento igualitário tanto para negros quanto para brancos. No entanto, quando a norma de igualdade não está explícita na situação ou mesmo existe um contexto que justifica a discriminação, os racistas aversivos discriminam os negros (Lima & Vala, 2004a).

Dovidio & Gaertner (2000) investigaram as mudanças, em duas amostras ao longo de um período de 10 anos (de 1988-1989 para 1998-1999), na expressão manifesta de atitudes e discriminação racial em decisões/contratações simuladas de emprego. A decisão constou de contratar um candidato branco ou candidato negro para um emprego. Os resultados obtidos refletiram a ambivalência do racismo aversivo. Candidatos negros e brancos foram qualificados de forma equivalente pelos participantes. A raça parecia não influir na forma como as qualificações foram percebidas. No entanto, nas decisões efetivas de contratação para o emprego, o critério de raça aparecia.

Segundo Dovidio & Gaertner (2000), muitos americanos que apóiam explicitamente princípios igualitários e não se acham preconceituosos, nutrem, inconscientemente, sentimentos e crenças negativas acerca dos os negros e outros

grupos historicamente desfavorecidos. Os racistas aversivos experimentam uma ambivalência entre possuir crenças igualitárias, mas mantém sentimentos negativos em relação aos negros.

3. Racismo ambivalente: rejeição e simpatia em relação aos negros

A teoria do racismo ambivalente foi criada por Katz, Wackenhut e Hass (1986, *apud* França & Monteiro, 2004). A noção de ambivalência advinha do fato de que os americanos brancos possuíam atitudes conflitantes em relação aos negros, sustentadas pela coexistência de sentimentos de rejeição e simpatia (França & Monteiro, 2004).

De fato, na pesquisa realizada por Katz e Hass (1988), foi proposto que os brancos tendem a considerar os negros como desviantes e desfavorecidos. E era essa dupla percepção que gerava a ambivalência de sentimentos. Os negros eram simultaneamente percebidos como desviantes (o que provocava um sentimento de rejeição) e percebidos como estando em desvantagem social em relação aos brancos (o que provocaria um sentimento de simpatia) (França & Monteiro, 2004; Lima & Vala, 2004a).

Katz e Hass (1988) observaram que atitudes pró-negro e anti-negro mantinham relações específicas com valores americanos ligados à ética protestante, igualdade e humanitarismo. O valor individualista consubstanciado ética protestante enfatiza devoção ao trabalho, realização individual e disciplina. Essa visão facilitava uma idéia do negro como culpado por sua própria condição. Enquanto possuidor de uma espécie de desvio, o negro era visto como naturalmente indisciplinado, preguiçoso etc. Assim, conservadoristas, adeptos da ética protestante estavam muito inclinados à atitudes anti-negro que se expressava num sentimento de rejeição desse grupo minoritário.

A orientação humanitarismo-igualitarismo encontra relação com adesão aos ideais democráticos de igualdade, justiça social e preocupação com o bem-estar dos outros. Era essa orientação que implicava num posicionamento simpático diante das necessidades do negro, como apoio aos esforços públicos para melhorar a sorte desse grupo. Os negros eram vistos como desfavorecidos e, pois, merecedores de uma ajuda especial. Desse modo, a perspectiva do humanitarismo-igualitarismo estava relacionada com uma atitude pró-negro, como sentimentos de simpatia porque o negro precisa ser ajudado.

Essa teoria se assemelha em muitos pressupostos à teoria do racismo aversivo. Tanto o racista ambivalente quanto o aversivo procuram manter uma auto-imagem, e mesmo uma imagem pública, de pessoa igualitária e não preconceituosa (Lima & Vala, 2004a). Isso, de tal forma que idéias preconceituosas não modificam sua autoimagem igualitária e democrática, socialmente valorada como positiva (Pires, 2010).

4. Preconceito sutil: o individualismo e diferenciação intergrupar

O preconceito sutil tem sido estudado na Europa e se trata de um preconceito dirigido contra imigrantes – grupo exógeno referente às minorias culturais advindas de antigas ex-colônias – que residem na Europa. Assim, diferentemente das teorias anteriores, ela surgiu para explicar o preconceito contra grupos exógenos. Nas demais teorias discutidas até aqui, o grupo discriminado era nativo no país: os negros, nos EUA, e os aborígenes, na Austrália (Lima & Vala, 2004a).

Essa teoria distinguiu duas formas de expressão do preconceito: flagrante e sutil (França & Monteiro, 2004). Conforme Pettigrew & Meertens (1995), “Blatant prejudice is hot, close and direct. Subtle prejudice is cool, distant, and indirect” (p.58). Segundo

Pettigrew e Meertens (1995), o preconceito sutil envolve a negação de atributos negativos a exogrupos, em favor de maior atribuição de traços positivos a membros do endogrupo.

Ele é composto por três dimensões. Uma delas é a defesa dos valores tradicionais, ou seja, se a pessoa é mal sucedida é porque não se esforça suficientemente para alcançar a realização social. A outra é o exagero nas diferenças culturais com relação ao exogrupo, gerando motivo suficiente para discriminar e excluir. E a terceira consta da negação de emoções positivas ou qualquer expressão de simpatia e admiração pelo exogrupo (Pettigrew & Meertens, 1995).

Pettigrew e Meertens (1995) sugerem que o racismo flagrante é claramente anti-normativo, que o racismo sutil está ligado à aceitação da norma anti-discriminatória, ao passo que o igualitarismo corresponde à internalização da norma. Logo, compreendem que os indivíduos que rejeitam a norma anti-racista não se constroem de expressar, aberta e publicamente, o racismo. Já os que aceitam a norma anti-racista manifestam expressões mais sutis de racismo, sem contudo violar essa norma. E os que internalizam a norma, rejeitam tanto o racismo flagrante quanto o sutil, pois a norma anti-racista se enquadra no quadro de valores igualitários mais gerais, o igualitarismo (Cabecinhas, 2002).

Numa ótica geral dessas teorias mencionadas sobre os novos racismos, Vala & Lima (2002) ressaltam que os valores sociais constituem um fator central na discriminação racial. Nas teorias do racismo moderno (McConahay, 1986) e do racismo simbólico (Kinder e Sears, 1981) é proposto que há uma percepção de que os negros violam os valores do individualismo dos brancos associados à ética protestante.

Já no caso do racismo subtil (Pettigrew & Meertens, 1995), a discriminação está associada ao fato de que as minorias racializadas são incapazes de se adaptarem a esses

mesmos valores. No racismo ambivalente (Katz e Hass, 1988), os valores do individualismo meritocrático, como característica dos contextos sociais, sustentam a discriminação racista, ao passo que a saliência de normas sociais igualitárias a inibe. E a teoria do racismo aversivo (Dovidio & Gaertner, 2000) demonstra que, na ausência de normas sociais igualitárias, as pessoas se mostram mais racistas.

5. Racismo Cordial: um racismo tipicamente brasileiro

O racismo cordial, por seu tempo, corresponde ao racismo tipicamente brasileiro (Rodrigues, 1995). Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Data Folha, contando com uma amostra representativa da população nacional indicou que, apesar de 89% dos brasileiros afirmarem existir preconceito de cor em relação aos negros no Brasil, apenas 10% deles admitem (diretamente) ter um pouco ou muito preconceito. A contradição aparece indiretamente, pois 87% sugerem possuir algum preconceito, quando terminaram concordando com enunciados preconceituosos da pesquisa.

Esse estudo evidenciou que a imensa maioria dos brasileiros demonstra ter ou estar inclinada à possuir atitudes preconceituosas contra negros, mas tenta minimizá-las com demonstrações de cordialidade “talvez, para não ofender ainda mais quem se discrimina” (Rodrigues, 1995, p. 12). Em suma, ela demonstrou um racismo paradoxal, que se expressa muito bem na passagem de *Racismo Cordial*, ressaltando que “os brasileiros sabem haver, negam ter, mas demonstram, em sua imensa maioria, preconceito contra negros” (Rodrigues, 1995, p. 11).

Vários estudos (Camino et al., 2001; Pereira et al., 2003) constatarem esse paradoxo, que se reflete nas construções discursivas acerca das relações raciais. Eles destacam que o discurso ideológico que organiza as representações das relações raciais

no Brasil descreve uma espécie de dissociação cognitiva. Nos participantes entrevistados, a característica central dessa dissociação é o fato das pessoas negarem que são preconceituosas. Isso, de modo que atribuem a responsabilidade do preconceito a uma abstração: a sociedade brasileira é que é preconceituosa. Como exemplificado por Pires (2010), “yo no soy racista, eso son los otros” (p. 35).

Assim, percebe-se que existe uma crença de um preconceito generalizado na sociedade brasileira, onde os brasileiros são vistos como preconceituosos, embora, individualmente, cada pessoa não se julgue como tendo preconceito contra negros. Para Nunes e Camino (2011), o exposto reflete a idiossincrasia de como o preconceito é expresso no Brasil, onde o reconhecimento do racismo brasileiro perpassa pela não atribuição de responsabilidade das pessoas nesse processo. Desse modo, Camino et al. (2001) criticam o termo cordial. Destacam que, apesar dessa aparente falta de intenção e sutileza de expressão, o racismo à brasileira não tem nada de cordial, uma vez que implica num cenário de discriminação e exclusão das pessoas negras.

Segundo Lima e Vala (2004a), no Brasil, uma análise cuidadosa das características positivas geralmente atribuídas aos negros (como fortes, ligados às artes, etc.) sugere uma nova sofisticada forma de preconceito. Esses adjetivos positivos traduzem estereótipos do negro no Brasil que definem claramente papéis sociais específicos desse grupo. Por exemplo, se são musicais, entende-se que são aptos para dança; se fortes, aptos para trabalhos braçais etc.

Ademais, os estudos sobre as novas formas de expressão do preconceito e do racismo também receberam algumas críticas. O caráter simbólico foi criticado (Bobo, 1983 *apud* Lima e Vala, 2004a), pois o racismo reflete um conflito real de interesses entre os grupos, onde a manutenção de determinadas crenças negativas sobre os negros é feita para justificar, concretamente, a resistência à mudanças social desses.

Lima e Vala (2004a) levantam um questionamento acerca da “novidade” dessas formas de expressão, acerca delas constituírem formas de expressão, de fato, novas. Assim, salientam que, já na década de 1950, os trabalhos de Allport (1954/1965) evidenciam que o preconceito e o racismo haviam adquirido novas formas, sendo expressos mais disfarçadamente. Diante disso, Lima e Vala (2004a) propõem que seja mais adequado, ao invés de referirmos-nos à “novas formas” de expressão, falarmos em “novas teorias” sobre o preconceito e o racismo.

Acrescenta-se que os estudos sobre as novas formas de expressão do preconceito e do racismo tem, recentemente, investigado as configurações do preconceito e racismo em crianças, encontrando resultados parecidos como os anteriormente mencionados. Tal como os adultos, as crianças se sentem pressionadas ao não discriminar o negro quando interiorizam (a partir do 8 anos de idade) as normas anti-rascistas. E, apesar das pressões, similarmente, o comportamento discriminatório dessas crianças é expresso de modo indireto, desde que fique imune à punição social (França & Monteiro, 2004).

Percebe-se que, com o passar dos tempos, diante das modificações nas concepções do preconceito e a identificação do que se chamou de novas formas de sua expressão, o preconceito racial foi posto como um problema social que requer necessários debates na busca de soluções (Nunes & Camino, 2011). Neste estudo sobre as cotas, acredita-se que o caráter cordial possa atravessar os discursos dos estudantes participantes da pesquisa acerca das cotas raciais. No entanto, considera-se que elementos postulados pelas “novas teorias” (Lima & Vala, 2004a) acerca das outras formas expressão (simbólica, moderna, aversiva ou sutil) também possam aparecer.

O capítulo seguinte se destinará, inicialmente, a traçar um breve histórico do contexto de um Brasil escravagista, onde a abolição se deu sem nenhuma política de inclusão do negro na sociedade brasileira, arrastando consigo algumas singularidades.

Elas tinham como pano de fundo a imagem de uma democracia racial que não deu abertura para políticas segregacionistas legitimadas por leis escritas, mas, com muita força, cedeu todos os espaços do cotidiano para segregação de oportunidades.

CAPÍTULO 3

Racismo no Brasil: questões históricas

1. Um Brasil escravagista: o negro como um não-cidadão

“Raça, no Brasil, sempre deu muito o que falar” (Schwarcz, 2001, p. 16). Schwarcz (2001) utiliza essa afirmação para contextualizar a maneira como as terras brasileiras (antes mesmo do Brasil ser Brasil, sendo antes uma América portuguesa) eram representadas nos primeiros tratados descritivos. Isto, uma vez que o território brasileiro era visto a partir de sua natureza e de seus nativos.

Do ponto de vista de sua natureza, ele foi tido como uma cópia do Éden: assim as terras brasileiras eram descritas nas narrativas de viagens, assim estavam no imaginário dos exploradores, como uma visão do paraíso. Contudo, se a natureza brasileira foi, por um lado, remetida a visões paradisíacas, por outro, com relação às gentes locais, as fantasias se aproximavam muito mais de um antiparaíso – era uma humanidade diversa que, segundo Schwarcz (2001), lembrava o negro dos africanos e o amarelo dos povos indígenas. E, mais que isso, lembrava a situação de cativeiro em que, compulsoriamente, viveram muitos desses.

Os negros, escravizados e submetidos às condições sub-humanas, sustentaram assim, por muito tempo, a nobreza e prosperidade do Brasil (Querino, 1988, *apud* Fonseca, 2009). A violência contra eles foi, desse modo, recorrente no país. Muitos foram eliminados durante a travessia do Atlântico no tráfico de escravos. As mulheres negras foram submetidas às situações degradantes que iam desde o trabalho forçado nas lavouras ao abuso sexual pelos senhores na sociedade colonial e imperial, contando

com a convivência do Estado monárquico português e do Império brasileiro (Fonseca, 2009).

Tendo em vista, então, o processo de escravidão, pode-se dizer que esse país carrega uma marca histórica demasiado onerosa aos negros que aqui vieram para trabalhar como escravos: o Brasil foi a última nação das Américas a abolir a escravidão (Shwarcz, 2001). Skidmore (1976) ressalta que, em 1865, comparativamente com outros países, ele era uma anomalia política, econômica e social nas Américas, pois tinha uma economia essencialmente agrária e que tolerava a escravidão.

Isso era verdadeiro mesmo com o fim do tráfico negreiro, em 1850, data oficial da abolição deste, onde o número de africanos no Brasil era estimado em 3,6 milhões de pessoas (Skidmore, 1976; Shwarcz, 2001). E o fato era que, nesse período, o braço escravo sustentava as plantações tradicionais de açúcar no Nordeste e as plantações de café no Centro-Sul (Skidmore, 1976).

O Brasil, desse modo, teve larga convivência com a escravidão. Sabe-se que um terço da população africana deixou, em caráter forçado, o seu continente de origem, seguindo como “objeto” comercial rumo às Américas. Era nitidamente um objeto, uma vez que escravizar supõe a posse de um homem por outro. No caso desse país, o possuído era o negro e, “entendido como propriedade, como coisa, o escravo perdia sua origem e sua personalidade” (Shwarcz, 2001, p. 39).

Seu senhor detinha o árbitro, quase absoluto, de seu destino até praticamente a década de 1880. E, se “O escravo não tem pessoa, é um sujeito sem corpo, sem antepassados, nomes ou bens próprios” (Shwarcz, 2001, p. 39), muito facilmente o regime de escravidão legitimou uma hierarquia social, naturalizando o arbítrio e inibindo toda discussão sobre cidadania.

Cunha (2010) descreve o caso da cafuza Joanna Baptista que passou uma escritura de venda de sua própria liberdade em 1780. A mesma havia nascido livre, filha de índia e de escravo negro, ambos à serviço de um mesmo padre. Joanna Baptista, tendo seus pais falecidos e mesmo o senhor de seus pais, encontrava-se sem meios de, naquele contexto, poder viver em sua liberdade. Por tal motivo, vendeu-se ao custo de 80 mil réis para viver até sua morte na condição de escrava. Aparentemente livre, a negra Joana Batista sentia-se escravizada num contexto socio-histórico hostilizador, que não lhe provinha (por condição de sua raça) de qualquer meio para sobreviver. Restava-lhe, de fato, escravizar-se concretamente, vendendo a si própria.

Tido, pois, como propriedade, o escravo era por definição um “não-cidadão”. Ele se encontrava impedido, formalmente, de poder usufruir, como qualquer cidadão, das benesses do Estado (Schwarcz, 2001). As leis do período colonial “visavam alijar o negro política e juridicamente dos benefícios sociais construídos com seu esforço” (Fonseca, 2009, p. 50). As ordenações implantadas no Brasil na época colonial, erigidas pelo Estado português, vigoraram até 1996 – as ordenações afonsinas (1449-1447), manuelinas (1512-1513) e filipinas (1603) – e se traduziram em enormes desigualdades, embasando o pensamento de diversos homens da Igreja com relação à escravidão (Fonseca, 2009).

A exemplo, o jesuíta André João Antonil dava recomendações aos senhores de escravos para concedessem aos negros “pão, pano e pau” (Fonseca, 2009, p.51) a fim de que suportassem o árduo trabalho. O jesuíta Jorge Benci, por seu tempo, recomendava: “Haja açoites, haja correntes e grilhões, tudo a seu tempo e com regra e moderação devida, e vereis como em breve tempo fica domada a rebeldia dos servos” (Fonseca, 2009, p.50).

Assim, os documentos do Estado e da Igreja, que buscavam minimizar a violência escravista, mantinham esta mesma enquanto instituição necessária ao Estado e à vontade de diversos parceiros comerciais, de investidores, da própria nobreza portuguesa. As “ponderações” dos religiosos consituíam antes metodologias e técnicas mais eficientes para obter mais lucro com o trabalho dos negros. Se traduziam em recomendações que não tinham interesse em minimizar essa violência ou extingui-la e, portanto, de abolir a escravidão no século XVIII (Fonseca, 2009).

Teria sido apenas com a proximidade do fim da escravidão e da própria monarquia que a questão racial passou a ser discutida com maior veemência. No Brasil, pois, ao mesmo tempo que a abolição vinha ganhando lugar, Shwarcz (2001) aponta que uma série de modelos negavam a igualdade de raça, transformando-a em matéria de utopia. A partir de 1870, portanto, diversos intelectuais passavam a divulgar teorias de cunho racial.

2. As teorias racistas influentes no Brasil

O racismo, que já fora definido como uma teoria pseudocientífica, viera a se tornar uma teoria de caráter científico. Isso, num tempo em que um corpo de pensamento racista sistemático não existia na Europa no ano de 1800, como consta no Capítulo 1. No entanto, como Duckitt (1994), Skidmore (1976) destaca que, no século XIX, teorias racistas tinham obtido certo *status* científico, bem como plena aceitação por parte de líderes políticos e culturais dos Estados Unidos e da Europa.

Sabe-se que a América Latina foi, durante muito tempo, encarada como grande consumidora de idéias científicas produzidas no exterior, sobretudo países europeus e norte-americanos (Miskolci, 2006). Destarte, no curso do século XIX, três principais

escolas de teoria racista emergiram e influenciaram a forma de pensar dos brasileiros sobre as questões raciais: a escola etnológica-biológica, a escola histórica e o darwinismo social (Skidmore, 1976).

A escola etnológica-biológica sistematizou sua formulação nos Estados Unidos de 1940 à 1950, mas também alcançou espaço nos pensamentos de intelectuais da Inglaterra e Europa. Seu caráter etnológico-biológico pretendia sustentar a criação das raças humanas via mutações diferentes das espécies, ou seja, a partir da poligenia.

Alguns etnógrafos recorreram à medidas cranianas de múmias egípcias para concluir que as raças humanas sempre exibiram diferenças fisiológicas em sua conformação racial-genética (Skidmore, 1976). Tinham, portanto, como base, uma ciência positiva e determinista que pretendia explicar, com objetividade, a diferença entre grupos humanos a partir da anatomia comparada, da frenologia (ou seja, estudo da estrutura do crânio) e da etnografia histórica (Shwarcz, 2001; Skidmore, 1976).

A escola histórica, então emergida nos Estados Unidos e na Europa, também se demonstrou influente no Brasil, como a anterior. Seus pensadores partiam de uma suposição de que as raças humanas podiam ser diferenciáveis uma das outras, onde a raça branca seria inerentemente superior a todas elas. Eles confiavam na evidência histórica de que diferenças físicas permanentes entre indivíduos de raças distintas já haviam sido estabelecidas por etnógrafos e anatomista de maneira conclusiva. Essa abordagem se enriqueceu de uma nuance a mais com o culto do arianismo.

A terceira escola, o darwinismo social, apesar de diferir da primeira (a escola etnológica-biológica), mostrou-se conciliável com a mesma. Miranda (2009) destaca que essas doutrinas “biológico-político-social” teriam surgido na segunda metade do XIX, com o desenvolvimento da biologia. Assim, sobre a mesma influência que lhes deram origem, elas possuíam algo em comum.

Essas escolas diferiram quando, cientificamente, aceitar a teoria de Darwin era o mesmo que abandonar a hipótese poligenista, pois esta defendia um processo evolutivo que começava com uma única espécie. Contudo, os racistas poligenistas poderiam se valer do darwinismo, que entendia ser a evolução para formas superiores o resultado da sobrevivência dos mais aptos – as raças superiores em detrimento das inferiores. Assim, as raças inferiores, nesse processo histórico-evolutivo, supunham-se fadadas a desaparecerem (Skidmore, 1976).

Negros, portanto, eram descritos por darwinistas sociais como uma “espécie incipiente”, de onde se conclui “inferior”, comparativamente com as tidas enquanto espécies mais aptas à sobrevivência. Isso tornava, segundo Skidmore (1976), possível de continuar a citar toda a evidência de apoio à hipótese poligenista, ao mesmo tempo em que à teoria racista era dada nova respeitabilidade conceitual.

Essas três escolas do pensamento racista, tomadas em conjunto, influenciavam a forma de pensar dos brasileiros sobre as questões raciais, já que “o Brasil era vulnerável às doutrinas racistas vindas do exterior” (Skidmore, 1976, p. 69). E, quanto mais se tomava conhecimento das últimas idéias geradas na Europa, tanto mais repercutia no contexto brasileiro a idéia de inferioridade do negro e do índio. A teoria da superioridade ariana era aceita pela elite intelectual do país, onde os brasileiros estavam sempre bem dispostos a ratificar a idéia de que o negro nunca constituiu civilização alguma (Skidmore, 1976).

Mas, sobretudo, as obras social-darwinistas exerceram grande influência no país (Skidmore, 1976; Shwarcz, 2001). Assim, no contexto brasileiro, as teorias racistas continham fortes aspectos do darwinismo social e serviram para explicar a desigualdade, apostando numa espécie de miscigenação positiva, contanto que a nação se tornasse cada vez mais branca. O negro estava fadado a ser extinto, assim como o Dinossauro;

estava fadado a ser dominado pela raça branca, superior, mais forte e civilizada (Shwarcz, 2001).

De fato, desde a entrada das teorias raciais no Brasil, a idéia de miscigenação implicava na impossibilidade de progresso e/ou civilização (Dantas, 2009). “A ojos de muchos, el Brasil constituía, por lo que respectaba a su composición étnica, un caso inédito entre todas las antiguas colonias y ex-colonias europeas” (Arteaga, 2009, p. 69). Estudiosos viam o Brasil, irrevogavelmente, como composto por mestiços, e isso os preocupava (Dantas, 2009).

A questão requeria propostas que solucionassem o problema da miscigenação, valendo-se do mesmo mecanismo utilizado por esta, o cruzamento das raças. Foi com esse mesmo pensamento, paralelamente ao processo que culminaria com a libertação dos escravos, que uma política agressiva de incentivo à imigração européia parece ter sido marcada por uma intenção de “tornar o país mais claro” nos momentos finais do regime de escravidão (Shwarcz, 2001, p. 43).

2.1. A teoria brasileira do “branqueamento”

A partir de meados do século XIX, com um país tomado pela entrada maciça de imigrantes brancos, o Brasil se via invadido por um pensamento bastante particular que apostava no branqueamento. Com o cruzamento entre as raças, as possibilidades de branqueamento aumentavam. E, no início do século XX, há evidências de que esta ideologia já se configurava como algo bastante presente no cenário brasileiro (Shwarcz, 2001).

A tese do branqueamento, aceita por grande parte da elite brasileira, sustentava-se na presunção da superioridade branca, expressa algumas vezes pelo uso dos

eufemismos “raças mais adiantadas” ou “raças menos adiantadas”. Somavam-se a isto, outras duas questões. Primeiro, a de que se percebia um decréscimo da população negra, entre outras razões, porque a taxa de natalidade desta era enfraquecida por uma maior incidência de doenças. Segundo, entendia-se que, naturalmente, a miscigenação poderia produzir uma população mais clara, tanto porque o *gene* branco era, supostamente, mais forte quanto porque as pessoas alcançariam isto quando procurassem parceiros mais claros que elas.

Alguns partidários do ideal de branqueamento o remetiam também a um valor simbólico, onde o homem de cor poderia ser elevado mediante processo de aculturação com poder de transformar o “elemento negro” em alguém civilizado. Para tanto, bastava que se desse o tempo necessário à força civilizada, a qual deveria estar em posição de vantajosa, num tempo em que sua capacidade civilizadora fosse sempre superior à similar capacidade do percentual de gente a ser “branqueada” culturalmente (Skidmore, 1976).

Mas a tese do branqueamento deve sua mais sistemática formulação à Oliveira Viana. Advogado e historiador, ele foi um dos intérpretes mais lidos da realidade brasileira no período situado entre as duas grandes guerras. Oliveira Viana oferecia à elite conclusão tranquilizadora, pois a imigração, supostamente, faria aumentar com rapidez o coeficiente da massa ariana pura – “o Brasil estava em vias de atingir a pureza étnica pela miscigenação!” (Skidmore, 1976, p.221).

Guimarães (2008) aponta que o branqueamento se configurava numa atitude político-ideológica que pregava a hibridação cultural e a miscigenação biológica entre povos de raças originais, de maneira que isso viesse a constituir no futuro uma só nação de cor variada, onde a cor a predominar seria a branca.

Esse ideal se refletiu num compromisso engenhoso entre a teoria racista e as realidades da vida racial brasileira. O embaixador Joaquim Nabuco, inclusive, quando duvidava da viabilidade/praticabilidade de ideais liberais no Brasil após a Abolição, sentia que o processo de branqueamento lhe dava certa caução, ao menos no *front* racial. Sendo o Brasil um país mais branco, ele seria mais propício ao liberalismo, o qual oferecia uma justificativa para o abandono das massas – constituída em sua maior parte por não-brancos (Skidmore, 1976).

Disto, percebe-se que a ciência foi largamente utilizada no âmbito político para dar autoridade aos apoiantes da escravatura. Ela fornecia elementos supostamente concretos que subsidiavam interesses, distantes daqueles que poderiam, verdadeiramente, libertar os negros. Libertá-los da condição de opressão e exclusão que viveram, mesmo após a abolição.

3. Da Abolição aos dias atuais: as desvantagens sociais contemporâneas da população negra

Diversos projetos abolicionistas invadiram a cena política do Brasil no último quarto do século XIX, quando as discussões sobre as questões raciais eram bem presentes. O projeto de André Rebouças foi, segundo autores como Carvalho (2008), um dos mais radicais e, talvez por isso mesmo, não vigorou. Mulato, baiano, filho da elite política imperial, Rebouças foi um engenheiro dedicado à modernização de portos e à construção de estradas com fins de dotar o Brasil de infra-estrutura compatível com a Segunda Revolução Industrial. Mas a idéia de abolicionismo também lhe chamou a atenção durante algum tempo (Carvalho, 2008; Fonseca, 2009).

Voltado à idéias desenvolvimentistas, Rebouças concluía que o país vivia um bloqueio estrutural para emergência de indivíduos livres, onde a mera libertação dos escravos *per si* não seria suficiente. A abolição deveria constituir o primeiro passo, sendo então seguida de necessária eliminação do monopólio da terra. A autonomia individual só seria viabilizada com a transformação do ex-escravo em pequeno produtor independente.

Sua convicção resultou em propostas, tal como a do imposto territorial progressivo. Contudo, como outros liberais brasileiros de seu tempo, ele temia que uma revolução agrária e popular culminasse numa guerra civil, para o que via seu projeto cancelado. A partir de meados de 1880, considerou então que somente o imperador poderia dirigir o processo de libertação dos escravos e, eventualmente, uma revolução agrária (Carvalho, 2008).

O fato é que foi sendo percebido que num contexto de problemas sociais no campo, na cidade, assim como nos espaços institucionais da sociedade brasileira, o escravagismo foi se tornando uma preocupação constante. Os barões de café paulista estavam diante de pressões demandadas pelos liberais, republicanos e antiescravistas. Estavam diante de um grupo de abolicionistas, onde se encontravam tanto homens negros livres, mestiços (mulatos) quanto homens brancos.

E, tendo em vista os interesses dos barões e de outros escravistas, não espantava que as leis abolicionistas no Brasil imperial que vieram à tona tenham sido favoráveis, paradoxalmente, aos mesmos, que inclusive participaram da elaboração de certas leis (Fonseca, 2009). As três grandes leis abolicionistas – a Lei do Ventre Livre (1871), a Lei dos Sexagenários (1885) e a Lei Áurea (1888) – revelaram que o processo teve um andamento moderado (Schwarcz, 2001; Fonseca, 2009).

Assim, a abolição oficial da escravidão no Brasil, como era de esperar, fez parte de um movimento conservador, nunca sendo entendida como questão revolucionária. Tratava-se, sobretudo, de por fim ao cativo e a tarefa foi resumida a um ato (Schwarcz, 2001), expresso nas palavras de Joaquim Nabuco – quando descrevia os dias que se seguiram ao momento da abolição (13 de maio de 1888) – e destacado por Schwarcz (2008) em *A santa e a dádiva*:

Meu caro barão. Está feita a abolição! Ninguém podia esperar tão cedo tão grande fato e também nunca um fato nacional foi comemorado tanto entre nós. (...) Isabel ficou como a última acoitadora de escravos que fez do trono um quilombo (p. 20).

A abolição foi, então, realizada com grandes interesses, mas que preservavam a roupagem de uma “dádiva” concedida aos escravos, “um belo presente que merecia, portanto, troco e devolução” (Schwarcz, 2008, p. 20). Isabel se convertia em redentora e o ato se transformava em mérito de um único dono. Aos escravos recém-libertos, restava a resposta servil, reconhecedora do tamanho do “presente” recebido (Schwarcz, 2008). Contudo, sabe-se que essa dádiva não incluiu sequer projetos de incorporação da mão-de-obra negra, qualquer política reparadora dos danos que lhes foram causados durante séculos (Fernandes, 2007; Schwarcz, 2001).

Segundo Fernandes (2007), a Abolição presumia efeitos assimétricos para os escravos e para aqueles que exploravam a mão-de-obra escrava na economia rural ou urbana. A destituição do escravo se processou em caráter demasiado duro para este, quando não acompanhou medidas que o amparassem na fase de transição, nada se fazendo para ajustá-lo ao sistema de trabalho livre. Desse modo, somando-se as tendências de desenvolvimento do sistema de trabalho livre, selava-se a “má fortuna”

do “braço negro”. A população negra era assimilada numa crise de superação muito difícil.

Considerando essas questões, acredita-se que a abolição da escravidão não pôs fim à colonização, pois que a exploração colonial e opressão continuaram durante muito tempo após esse evento histórico. As pessoas de origem africana foram inferiorizadas, sistematicamente, em todos os domínios da sociedade (van Dijk, 2008).

Na realidade, a Abolição não fez com que desaparecessem as fronteiras raciais simbólicas no Brasil. A superioridade do homem branco é apontado por alguns autores como não sendo puramente um dado histórico, algo superado com o desaparecimento da escravidão (Fernandes, 2007). E o mundo colonial, que desapareceu historicamente, parece ainda subsistir institucional e funcionalmente, ainda que de maneira variável, conforme os níveis de organização da vida humana consideradas (Fernandes, 2007; van Dijk, 2008). Assim, pode-se dizer que

Ele vive, pois, em quase tudo que é essencial ao capitalismo dependente: na posse da terra, na organização da agricultura, na autocracia dos poderosos, na espoliação sistemática e na marginalização dos pobres, no particularismo e no farisaísmo das elites, na apatia ou na confusão das massas oprimidas e, principalmente, nos padrões de relações étnicas e raciais, por natureza, ilegítimos, extracristão e antidemocráticos (Fernandes, 2007, p. 290).

Outra questão reside no fato de que não foram estabelecidas ideologias raciais oficiais, ou criadas categoriais oficiais de segregação concretas, tal como o *Apartheid* na África do Sul (Nunes & Camino, 2011; Schwarcz, 2001; Silva, 2006). Contrariamente, no Brasil, projetou-se a imagem de uma democracia racial, como o corolário da representação de uma escravidão benigna, extinta de forma harmoniosa (Da Matta, 1997; Schwarcz, 2001).

Isso, de tal forma que a inexistência de categorias explícitas de dominação racial incentivava agora o investimento na imagem oficial de um paraíso racial. O discurso produzido era de que a miscigenação vinha a aparecer associada a uma suposta tolerância racial – algo que causa estranhamento à Schwarcz (2001, 2008), diante de uma nação que foi, durante vasto tempo, dependente do cativo negro.

A história oficial do Brasil, então, foi construída de maneira mítica e positiva. Um narrativa romântica, versando sobre os senhores severos, mas paternais, encontrava terreno fértil ao lado do discurso da miscigenação alargada. Era um argumento pautado na idéia de que a vasta a miscigenação no território brasileiro obstaculava rígidas classificações bipolares entre negros e brancos.

Isso diferia do que postulava a tese do branqueamento, onde a idéia de miscigenação assumia um desejo de, através dela, branquear a nação brasileira, clareando-a pelo cruzamento das raças. A idéia de miscigenação assume sentido diverso, pois a mistura das raças no Brasil, supostamente, não viabilizaria dizer quem é negro ou branco no país (Schwarcz, 2001). Não obstante, “a noção de que o nosso país é o paraíso da democracia racial não passa de um mito” (Bernd, 1994, p. 08).

Assim, apesar da idéia de país miscigenado, onde reina uma suposta democracia racial, desvantagens sociais para a população negra se evidenciam até os dias atuais. Desde a abolição da escravatura, a população negra se vê diante da falta de condições sócio-econômicas que lhes possibilitem uma mobilidade ascendente na sociedade brasileira (Santos, 2005).

Disto, depreende-se que o discurso da miscigenação camufla a existência do preconceito racial no Brasil, descrito por Nogueira (1998, 2007) como um preconceito de marca, na medida em que o estigma estaria relacionado aos elementos fenotípicos da

população negra – o que é incompatível com aquilo que reza o discurso da miscigenação, onde não seria possível reconhecer quem é negro ou branco no Brasil.

E a verdade é que, na divisão social do mundo do trabalho, conforme Santos (2005), a população negra esteve mais ligada às atividades não-especializadas, com pouca escolaridade e acompanhada de baixa remuneração. Isso localizaria o preconceito racial na contemporaneidade brasileira e explicaria a manutenção de falsos juízos de valor acerca da pessoa negra “relativos a sua estética, seu desempenho intelectual, forjados num contexto histórico extremamente inóspito” (Santos, 2005, p. 46), onde a desvantagem social e econômica são incidentes.

O exposto acerca do histórico de escravidão no Brasil leva à questionamentos já realizados por outros autores (Nunes & Camino, 2011): “Como as novas formas de racismo tem se desenvolvido no Brasil?” (p. 137). Compreende-se que a expressão do racismo foi mudando segundo o modo como as formas de relações interraciais se desenvolviam. Ao que demonstra a literatura, tais relações interraciais estão marcadas pelo contexto sócio-histórico onde transcorrem. Em relação ao Brasil, pois, considera-se, sobretudo, as condições políticas sob as quais estiveram os negros desde o período da abolição da escravidão.

Desse modo, Nunes e Camino (2011) falam de um racismo histórico e contemporâneo, bem como de um racismo estrutural e sutil na sociedade brasileira. O primeiro possui sua evidência quando são analisados os diversos indicadores sociais (como renda, educação, etc.), que arrastam consigo as marcas históricas do descaso político em relação a estas minorias. Entretanto, o racismo estrutural e sutil encontra configuração no padrão das relações raciais no Brasil por meio de um sistema de classificação racial sofisticado “baseado na aparência, condição sócio-econômica e

região de residência, assim como na convivência com padrões raciais de desigualdade de oportunidade” (Nunes & Camino, 2011, p. 137).

Estudiosos, portanto, demonstram que tais desigualdades sociais têm sistematicamente na raça, isto é, na cor, um de seus relevantes componentes explicativos (Hasenbalg, 1979; Silva, 1980; Guimarães, 2004). E a luta contra o preconceito de cor veio a transformar-se, recentemente, numa luta por ações afirmativas com fins de garantir alguma reversão das desigualdades incidentes sobre a população negra (Guimarães, 2008) - alvo de discussão do Capítulo 4.

CAPÍTULO 4

Ações Afirmativas como políticas para reparo de desigualdades entre grupos

1. Como são definidas as Ações Afirmativas

O termo ação afirmativa (AA) é polissêmico, embora, no Brasil, tenha se tornado sinônimo de cotas raciais – o tipo mais comum de AA no país (Guimarães, 2008). Essa simplificação do termo, no entanto, não corresponde à amplitude dessas políticas públicas, como será visto a seguir.

Conforme Nunes e Camino (2010), as políticas afirmativas se fundamentam num princípio ético que, tal como a discriminação positiva propõe, defende a hipótese de conceder um tratamento desigual aos formalmente iguais. Esse tratamento visa a superação de desigualdades sociais, raciais, de gênero, entre outras que acometem minorias. Como exemplos, podem ser citadas a reserva de uma porcentagem de vagas para as mulheres no processo eleitoral ou ainda a reserva de uma determinada quantidade de vagas nas instituições de ensino superior públicas para alunos negros/pardos ou da rede pública. Esta última forma de política afirmativa é que vem produzindo no Brasil um grande debate.

Nesse ínterim, as AA constituem medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento (Bernardino, 2004). Com isto, priorizam a inserção social daqueles grupos minoritários com histórico de exclusão (étnicos, raciais, de gênero, entre outros) por meio da reserva de vagas (Guarnieri & Melo-Silva, 2007).

Seria garantido às minorias sociais, como as mulheres, que um percentual mínimo de colocações (cotas) no mercado de trabalho, por exemplo, fossem-lhes destinados (Pautassi, 2007; Rodrigues, 1995). A medida se faz, portanto, no objetivo de promover o acesso desses grupos estigmatizados à educação, emprego, bem como aos serviços oferecidos em outras esferas da vida pública (Andrews, 1997; Guimarães, 2008).

Jones Jr. (1993), por seu tempo, define as ações afirmativas como “conjuntos de ações públicas e/ou privadas, ou programas, que provêm ou buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas com base, entre outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupos específicos” (p. 345). Percebe-se que, na prática, como suporte dessas medidas, existe a compreensão de que determinadas pessoas, por pertencerem a um grupo tido como minoritário, não são tratadas igualmente e, conseqüentemente, não possuem as mesmas oportunidades.

2. Origem das Ações Afirmativas

A origem das ações afirmativas remonta ao ano de 1935, nos EUA, com a proibição do empregador de agir repressivamente contra um membro de sindicato ou seus líderes. Porém, foi a partir do caso Parks, em 1955 (EUA) – quando foram desencadeados boicotes de ônibus pela comunidade local –, que o movimento pelos direitos civis e políticos passou a exigir políticas de integração. Ele contou com o apoio da população negra, de grupos religiosos e lideranças brancas (Moehlecke, 2004).

A partir de 1961, o poder público passou a assumir uma posição mais ativa quanto à questão racial, proibindo a discriminação de candidatos a empregos públicos por motivo de cor, religião ou nacionalidade e estimulando a adoção de ações

afirmativas na contratação de seus funcionários. Foi nesta perspectiva, que as políticas de cotas começaram a surgir por meio da implantação de planos e programas governamentais e particulares. Foi graças a eles que as denominadas minorias sociais passaram a ter, necessariamente, percentuais de oportunidades de empregos, de cargos, de espaços sociais e econômicos (Rocha, 1996).

Portanto, foram os norte-americanos os que mais popularizaram os sistemas de cotas para minorias em vários setores da sociedade, tendo iniciado na década de 1970 e firmando-se na década de 1980. Como resultado, durante a década de 1990, no contexto americano, as cotas já ganhavam tantos adversários quanto adeptos. Entretanto, nessa mesma época, a discussão parecia ainda incipiente no Brasil (Rodrigues, 1995).

No debate congressista sobre o Ato dos Direitos Civis de 1991, EUA, foram apresentadas evidências para a persistência de um *glass ceiling* (metáfora americana também conhecida como “teto de vidro”) como uma prova da contínua necessidade de programas de ações afirmativas (Rodrigues, 1995). Lynn Martin, Secretária de Trabalho na administração Bush, teria estabelecido uma Comissão sobre o assunto, sendo o *glass ceiling* incluído no Ato e publicado em 1995. Segundo Walters (1997), ele consta de

Barreiras artificiais baseadas em queixas referentes à atitude ou à organização, que previnem indivíduos qualificados de se promoverem em sua instituição, impedindo que eles cheguem a posições de nível gerencial (p. 113).

No Brasil, destaca-se que em virtude do caráter cordial do racismo, o negro do país também enfrenta o que reza a metáfora norte-americana do *glass ceiling*. Percebe-se, pois, que mesmo para aqueles de cor negra que conseguem se colocar no mercado de trabalho, as dificuldades são sempre maiores. Quando atingem um nível médio em sua carreira, esbarram nesse obstáculo transparente, continuando a ter visibilidade de algo

melhor acima, contudo dificilmente conseguindo “prosseguir subindo na escada social” (Rodrigues, 1995, p. 44).

Mas no contexto brasileiro, conforme Guimarães (2008), atualmente, as ações afirmativas são mais comuns no ensino universitário público que no âmbito do trabalho. Elas, geralmente, têm assumido o modelo de reservas de vagas ou que se chama de cotas – para negros ou estudantes oriundos de escolas públicas de segundo grau – em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. A Universidade de Brasília (Unb) ocupa uma posição vanguardista como a primeira universidade federal a implementar o vestibular com cotas (Weller & Silveira, 2008).

No entanto, nos primórdios das implantações de políticas do tipo AA no Brasil, o foco das AA não eram necessariamente os negros, ou cotas universitárias para esse grupo minoritário. Na década de 1990, diversas leis incitavam a consolidação das AA no Brasil, e elas se direcionaram, por exemplo, à mulheres e deficientes. Correspondiam à leis que destinavam até 20% das vagas de serviço público para portadores de deficiência e 30% para mulheres.

Quando, em 1931, tem início a história das políticas afirmativas no país ela esteve ligada ao âmbito do trabalho. As empresas, face à forte imigração européia, foram obrigadas a destinarem 2/3 das suas vagas à trabalhadores brasileiros. Foi apenas em meados da década de 1990, especificamente, em 1996, que o presidente Fernando Henrique Cardoso apontou, pela primeira vez, a possibilidade de implantação de políticas alternativas para as minorias raciais.

Essa idéia abriu um espaço para que, a partir de setores organizados da sociedade civil, fossem desenvolvidas propostas mais específicas de ações afirmativas com iniciativas de governos estaduais e do setor privado. Em 2002, algo próximo a 130 leis sobre questões raciais estavam para serem votadas no Congresso Nacional (Telles,

2003). Especificamente, algumas contemplavam vagas nas universidades e empregos públicos federais para negros e pardos.

Destarte, quando as políticas públicas de AA adentraram no contexto brasileiro em meados da década de 1990, o sistema de cotas para negros em universidades públicas começava a ser discutido no país (Fonseca, 2009; Lima, 2010; Rodrigues, 1995). Nesse período, houve uma aproximação entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro, a partir do qual as reivindicações por ações mais concretas para o enfrentamento das desigualdades raciais começavam a ser cobradas (Lima, 2010).

Acelerava-se, portanto, um processo de mudanças acerca das questões raciais. Dois acontecimentos são destacados consensualmente pelos estudiosos do tema como momentos importantes desse processo são: a “Marcha Zumbi de Palmares” contra o racismo, pela cidadania e a vida, no Brasil, em 1995 – ano de comemoração do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares; e a “Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância” realizada em Durban, África do Sul, no ano de 2001 (Lima, 2010). Foi no processo pós-Durban que acentuou-se, por exemplo, o debate sobre a fixação de cotas para afrodescendentes em universidades brasileiras (Piovesan, 2008).

Sabe-se que, desde a democratização, as iniciativas de ações afirmativas são consideradas constitucionais no Brasil. A Suprema Corte brasileira considerou que o estabelecimento de cotas não era inconstitucional (Piovesan, 2006). Apesar disso, nos anos que se seguiram à implementação das cotas raciais, foram registradas trezentas ações legais contra diversas universidades que as adotaram (Silva, 2006).

3. Os discursos sobre as cotas raciais

Compreende-se aqui que o enunciado discursivo não é visto apenas como representação de um aspecto do mundo enquanto objeto, mas como uma ação, pois tem uma função social a concretizar (van Dijk, 1998). Além de informar sobre uma determinada opinião, ele busca afirmá-la e reforçá-la numa relação interpessoal. E essa relação não se processa num vazio, senão no interior de relações intergrupais. Nesse sentido, os membros dos grupos sociais usam discursos diferentes para se dirigirem tanto aos membros do próprio grupo quanto aos membros de outros grupos. Pode-se dizer, portanto, que as pessoas diferenciam seus discursos quando se dirigem a membros de grupos majoritários ou a membros de grupos minoritários (Tajfel, 1982b).

Depreende-se disto que os discursos não são apenas a expressão de um pensamento ou de um sentimento, mas são, fundamentalmente, a construção de um posicionamento diante de determinado contexto social. Com uma função social e retórica a partir da qual é construído, o discurso admite variações de acordo com o contexto em que está inserido (Nunes & Camino, 2010).

Como esperado, a proposta das cotas raciais incitou uma grande polêmica que se estende aos dias atuais. Contudo, deve-se ter em conta que estes debates se realizam no interior de uma sociedade que se percebe como uma democracia racial e na qual o racismo assume formas cada vez mais sutis e cujos discursos ocultam motivações racistas e discriminatórias (Rodrigues, 1995; Venturi & Bokany, 2005).

As ações afirmativas, desse modo, têm dividido a opinião pública, aquecendo, como esperado, o debate acadêmico. Alguns especialistas e militantes negros entendem a introdução de ações afirmativas enquanto forma de combate ao racismo, num tempo em que, segundo esta interpretação, a discriminação positiva ajudará os historicamente

desprivilegiados a criar e fortalecer uma identidade positiva. Outros as vêem como um ataque perigoso contra a maneira tradicional brasileira de se relacionar com as diferenças humanas, temendo que políticas como essas possam instigar conflitos raciais abertos (Hofbauer, 2006).

Segundo seus defensores, as cotas nas universidades públicas possuem relevância, uma vez que é nesse nível de ensino que se promove a mobilidade social. Afirma-se o nível de ensino superior como *locus* importante de troca de experiências, conhecimentos científicos, econômicos, políticos e sociais entre aqueles que, mais provavelmente, administrarão a nação. À população negra, isso se traduziria no considerável impacto social, cultural, simbólico e político viabilizado pela política de cotas (Fonseca, 2009).

Além disso, destaca-se que a maioria dos negros que concluiu o ensino superior no Brasil estudou em faculdades privadas de baixa credencial acadêmica, onde invariavelmente o tripé “ensino, pesquisa e extensão” não foi sequer desenvolvido (Fonseca, 2009). No âmbito do ensino superior, dados do IBGE (2010) apontam que do total de pessoas (com idades entre 18 e 24 anos) que se declararam brancas, 62% estão no ensino superior. No entanto, do total das que se declararam pretas ou pardas, apenas em torno de 30% estão no ensino superior (das pretas – 28,2%; das pardas – 31%).

Um argumento também muito presente entre os defensores reside no histórico de escravidão no país. Ressalta-se que a adoção das cotas para negros seria uma espécie de reconhecimento histórico do Estado brasileiro e das instituições que obtiveram benefícios advindos do escravagismo. Elas então deveriam ser implementadas em virtude da dívida histórica que o Estado brasileiro e as elites dirigentes têm com os negros – uma reparação que seria justa em razão dos danos causados aos mesmos pela política de escravidão.

No entanto, alguns autores defendem que estabelecer as ações afirmativas apenas em função da memória, mentalidade e prática escravista, incorreria em ratificá-las como medidas indenizatórias, calcadas num sentimento de culpa, como simples pagamento que não viria acompanhado de uma mudança de consciência (Fonseca, 2009). Ou seja, a lógica mantida sobre as cotas seria de que ela serviria apenas para ressarcir grupos vulneráveis, mas não teria força suficiente para atravessar, de fato, as questões raciais

Entre alguns autores, no entanto, as cotas são vistas como medidas significativas, num tempo em que se traduziriam numa efetiva ação política de cunho estatal que visa constituir um pacto social com recorte etnorracial, visando minimizar os fossos sociais e econômicos que separam brancos e negros. Elas seriam medidas focais com fins não só de promover melhor distribuição de renda – à médio e longo prazo –, mas também de democratizar o acesso à espaços sociais e culturais dos quais os negros não usufruem em condições igualitárias (Fonseca, 2009).

Mas argumentos contrários, evidentemente, circundaram os debates acerca das ações afirmativas para a população negra no Brasil. Dentre eles, o de que as cotas podem levar a uma “reversão da discriminação” de maneira tal que homens brancos podem se tornar uma nova classe oprimida (Walters, 1997).

Para alguns críticos das ações afirmativas, uma tensão envolve o antagonismo políticas universalistas *versus* políticas focadas. Acredita-se que estas últimas demandariam políticas favoráveis a determinados grupos socialmente vulneráveis, fragilizando a adoção das políticas universalistas que possam atingir todos os cidadãos de maneira igualitária.

A resposta a essa crítica tem sido que a adoção de políticas focadas não exclui a adoção das universalistas. Elas podem coexistir em política que combinem a adoção

conjuntas delas (Piovesan, 2008; Santos, Cavalleiro, Barbosa & Ribeiro, 2008). Argumenta-se, inclusive, que estudos e pesquisas têm demonstrado que a mera adoção de políticas universalistas não tem sido capaz de reduzir as desigualdades raciais, que se mantêm em padrões absolutamente estáveis ao longo de sucessivas gerações (Piovesan, 2008).

Outras críticas incidem no fato de que a inserção de um contingente significativo de negros nas universidades através das cotas podem acarretar um rebaixamento cultural, tecnológico e educacional das IES públicas. No entanto, pesquisas veiculadas pela Universidade Estadual da Bahia (Uneb), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade de Brasília (Unb) não comprovaram o supracitado rebaixamento acadêmico, de modo que nestas universidades públicas brasileiras não se encontrou sustentação empírica para o prejuízo cultural, científico e tecnológico das mesmas (Fonseca, 2009).

Elas provocariam divisões internas no ambiente universitário, que favoreceriam o aumento do preconceito, haja visto uma nítida delimitação de alas étnico-raciais. Fonseca (2009) acredita que esta visão esteja baseada na crença de que a universidade brasileira deva ser representada por um público coeso, social e culturalmente falando.

4. O que dizem alguns estudos empíricos sobre as cotas

Acompanhando o surgimento do debate sobre as cotas, algumas pesquisas empíricas têm tentado avaliar o processo de formação das diversas correntes de opinião. Assim, a assimetria de argumentos em relação às ações afirmativas no Brasil apresentada até aqui foi de algum modo ressaltada nos resultados da pesquisa realizada em âmbito nacional pela Fundação Perseu Abramo (FPA) no ano de 2003.

A pesquisa da FPA, em parceria com a fundação alemã Rosa Luxemburg Stiftung, intitula-se *Discriminação racial e preconceito de cor no Brasil* e teve objetivo central investigar a percepção da desigualdade racial e do racismo no país e, paralelamente, fazer um estudo comparativo entre o racismo no Brasil e o problema da xenofobia na Alemanha (Venturi & Bokany, 2005). Venturi e Bokany (2005) destacaram que esta pesquisa obteve respostas contraditórias sobre a política de cotas e que o fato, por hora, sugere apenas que o processo de formação de correntes de opinião sobre o tema se encontra em ebulição.

Nessa pesquisa, foram entrevistados mais de 5000 brasileiros. Dentre outras questões ligadas a situação racial no país, Venturi e Bokany (2005) investigaram que políticas o governo deveria adotar para diminuir a desigualdade entre negros e brancos que chegam às faculdades. Observaram que a maioria dos participantes deu primazia às alternativas universalistas que atendessem a todos os cidadãos, independentes de raça. Estas respostas se sobressaíram às propostas mais focais, como a defesa de cotas específicas para negros. Observou-se que a maioria dos participantes (53%) avaliaram que se deve melhorar a escola pública, dando mais oportunidades para todos, independente de raça ou gênero e apenas 7% defenderam a reserva de vagas para estudantes negros (Venturi & Bokany, 2005).

Num estudo com 81 estudantes de pós-graduação, Duarte (2008) procurou identificar os diversos posicionamentos sobre as cotas raciais. Os resultados mostram que a grande maioria dos participantes se posicionou contra as políticas afirmativas para negros. Este posicionamento era sustentado na idéia de que negros e brancos possuem as mesmas capacidades intelectuais e, logo, que o acesso ao ensino superior independe do critério racial. Outro argumento situou a problemática na educação pública básica, considerando que as cotas no ensino universitário eram desnecessárias. Sustentava-se

também que o problema do negro tratava-se mais de uma questão social que racial. Assim, apenas uma minoria dos discursos apontou para a necessidade das ações afirmativas como medidas compensatórias para minorias negras.

Nunes (2009) entrevistou 98 estudantes de graduação sobre o mesmo tema e demonstrou que seus repertórios discursivos estavam organizados em duas grandes lógicas. A primeira, majoritária, denominada de “Não aceitação”, tinha três tipos de justificativas: a Questão social, o Conflito racial e a justificativa Anti-mérito.

Na Questão social, enfatizava-se que os negros não enfrentam questões raciais no Brasil, mas sociais, como os problemas da qualidade do ensino nas escolas públicas. Na justificativa do Conflito racial, a idéia central é a de que as cotas legitimariam o preconceito via reação negativa dos não beneficiados. E, finalmente, a justificativa Anti-mérito afirmava que o critério racial na seleção de candidatos desestimularia a competição e a qualificação. Isso caracterizaria um processo de seleção injusto, colocando em foco a falta de capacidade dos beneficiados.

Nesta primeira lógica, Nunes (2009) constatou que os discursos contrários às políticas afirmativas relacionavam-se a uma alta adesão à justiça meritocrática. Assim, os participantes que rejeitaram as cotas raciais consideravam que estas constituem uma perda da concepção meritocrática, o que tornaria o processo de seleção do vestibular injusto.

A segunda lógica foi denominada por Nunes (2009) de “Aceitação”. Ela atribuía às políticas afirmativas o poder de integrar e inserir os favorecidos nos meios de produção, com maior oportunidade de trabalho e ascensão social. Com isso, contribuía-se para o desenvolvimento da sociedade como um todo – uma lógica integrativa que favoreceria o enriquecimento do progresso sócio-cultural.

Os debates e as pesquisas mencionadas, contudo, deve-se lembrar, realizam-se no interior de uma sociedade em que racismo assume cordialidade tal que o caráter paradoxal do mesmo pode investir os discursos de justificativas que ocultem motivações de ordens raciais (Heringer, 2005; Santos, 2005; Rodrigues, 1995). Fernandes (2007) já teria dito que, no Brasil, o preconceito é condenado sem reservas, como se ele consituísse um mal em si mesmo, contudo a liberdade de preservar os antigos ajustamentos discriminatórios e preconceituosos

é tida como intocável, desde que se mantenha o decoro e suas manifestações possam ser encobertas ou dissimuladas (mantendo como algo “íntimo”; que subsiste no “recesso do lar”; ou se associa a “imposições” decorrentes do modo de ser dos agentes ou do seu estilo de vida, pelos quais eles “têm o dever de zelar”) (Fernandes, 2007, p. 41).

Logo, considerando o corpo de discussões acerca das ações afirmativas no contexto brasileiro, foram desenvolvidos dois estudos sustentados nos estudos das novas formas de expressão do preconceito e do racismo. Os estudos objetivaram: 1) Investigar os repertórios discursivos utilizados por estudantes universitários ($n = 105$) para justificar seu posicionamento quanto às cotas raciais em IES públicas (Estudo 1); e 2) Investigar como os contextos discursivos acerca da implantação de cotas raciais em IES públicas poderiam se relacionar com o posicionamento de estudantes de Ensino Médio ($n = 581$) – de escolas públicas e privadas de João Pessoa/PB – frente à possibilidade de discriminação de alunos cotistas (Estudo 2). Desse modo, na seção seguinte deste trabalho, apresenta-se o Estudo 1, desde o seu delineamento metodológico aos resultados e discussões que lhe foram pertinentes. Subsequentemente, num capítulo posterior, apresenta-se o Estudo 2.

CAPÍTULO 5

Estudo 1

1. Objetivo geral

O objetivo deste estudo foi investigar os posicionamentos de estudantes universitários quanto às cotas raciais em IES públicas.

1.1 Objetivos específicos

1. Investigar se conteúdos racistas aparecem implícita ou explicitamente nesses posicionamentos;
2. Investigar se a idéia da democracia racial aparece como justificativa para a oposição à implantação de cotas raciais;
3. Investigar se a idéia de meritocracia aparece como justificativa para a oposição à implantação de cotas raciais;

2. Método

2.1 Participantes

A amostra contou com a participação de 105 estudantes de uma universidade pública da Paraíba, sendo 47 homens (43,8 %) e 58 mulheres (55,2%), com idades compreendidas entre 18 e 58 anos ($m = 23,6$; $dp = 6,79$).

2.2 Instrumento

Utilizou-se um questionário composto, primeiramente, por questões acerca das características sócio-demográficas dos participantes (idade e sexo). Em segundo lugar, vinha uma questão aberta – *Muitos membros da população negra alegam que a população negra, pelo fato de ter sido e ainda ser discriminada pelos brancos, deve ter compensações para que possa melhorar de vida. Nessas compensações, seriam incluídas vagas exclusivas para negros na Universidade. O que você pensa sobre isso?*

2.3 Procedimentos

Éticos

Esta pesquisa atentou aos princípios éticos propostos pela Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os referenciais básicos da bioética (autonomia, não maleficência, beneficência e justiça), visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito tanto à comunidade científica quanto aos sujeitos da pesquisa. Antes de prosseguir à aplicação, pois, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética do Hospital Universitário Lauro Wanderley da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com o intuito de averiguar os parâmetros éticos, tendo como base a resolução referida, bem como a Resolução nº16/2000 do Conselho Federal de Psicologia (CFP).

Desse modo, a aplicação procedeu após aprovação nº 698-10 desta pesquisa pelo Comitê de Ética referido. Em momento antecedente à aplicação do instrumento, foi entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE –

Anexo I), elaborado segundo as orientações da Resolução nº 196/96 do CNS, no qual estiveram expostos: os objetivos reais da pesquisa; os benefícios diretos e indiretos que incidem sobre os participantes e são esperados com a pesquisa, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos aos participantes.

Garantiu-se ainda que a participação dos sujeitos na pesquisa constitui caráter voluntário. A garantia do anonimato do participante, por seu tempo, assegurou a privacidade deste quanto aos dados confidenciais fornecidos à pesquisa que pudessem, eventualmente, identificá-lo. A relevância social da pesquisa foi elucidada, tendo em vista o que revelam pesquisas atuais (Fernandes et al., 2007; Lima et al., 2006; Nunes & Camino, 2011; Pires, 2010) acerca do preconceito racial.

Isso esteve associado, no TCLE, à vantagens aos participantes da pesquisa referentes a uma positiva função social ocupada pelos mesmos, quando da contribuição para a construção de conhecimento científico em relação à grupos sociais minoritários. Por fim, o estudo só prosseguiu, de fato, à fase de coleta, quando da concordância espontânea do participante da pesquisa via consentimento expresso, assinando o termo.

Coleta de dados

Os questionários foram respondidos individualmente em aplicação coletiva em salas de aula da UFPB, após a concordância do professor. Era explicado aos participantes que estávamos realizando uma investigação sobre as cotas para negros em IES públicas.

Análise dos dados

O primeiro passo para a análise dos dados foi a digitalização literal das respostas dos participantes a fim de adequar o material aos padrões do *software* Alceste (*Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte*), desenvolvido na França por Reinert (1990). Este *software* investiga a distribuição de vocabulário em textos diversos e sua utilização é vantajosa porque permite rapidamente um exame preciso de grande número de dados, reconhecido no programa como *corpus*, que no caso deste estudo, foram as respostas às questões apresentadas aos participantes.

O banco de dados dos questionários foi então formatado, seguindo o modelo proposto por Camargo (2005). Para sua formatação, foi realizado um único arquivo digitado no *Word for Windows 2000*, o qual foi salvo no tipo texto-txt. Para separar cada Unidade de Contexto Inicial (UCI), que diz respeito às respostas que os atores sociais mencionaram diante da pergunta norteadora, foram digitadas linhas de comando sempre antes de cada conteúdo semântico (Araújo, Coutinho & Santos, 2006). Nas linhas de asteriscos ou de comando, foram digitadas as variáveis descritivas (idade e sexo). Exemplo: ***** *suj_01 *sex_2 *ida_2 *que_1

Segundo Camargo (2005), os dados são processados no Alceste em quatro etapas. Na primeira, o programa faz o reconhecimento das UCI's que foram submetidas à análise e procede a uma redução das palavras a suas raízes, agrupando-as e fazendo o cálculo das frequências.

Na segunda etapa, são selecionadas as UCE's (Unidades Contextuais Elementares) – que correspondem à repartição do Corpus, podendo variar em função do tamanho do texto e da pontuação – a serem consideradas no cálculo das matrizes de formas reduzidas *versus* UCE's. Ainda nesta etapa, ocorre o processo de Classificação

Hierárquica Descendente (CHD), que permite analisar as raízes lexicais e oferecer os contextos nos quais as classes estão inseridas de acordo com o segmento de textos do *corpus* da pesquisa (Araújo et al., 2006).

É a partir desta classificação, portanto, que são formadas as classes constituídas pelos radicais de palavras mais representativas, seguidos do valor correspondente do qui-quadrado (χ^2). Salienta-se, contudo, que foram desconsiderados do *corpus* de análise os vocábulos que possuíssem uma frequência inferior a 3, mediante critério estabelecido no cálculo do χ^2 – palavras com frequência maior que 3, conseqüentemente, com χ^2 a partir de 3,84 é significativo com 1 grau de liberdade (Araújo et al., 2006).

A terceira etapa está relacionada à descrição das classes advinda da segunda etapa, bem como à realização de cálculos complementares. O programa apresenta um dendrograma, ilustrando as relações entre as classes geradas na CHD. A quarta etapa, por fim, procede com cálculos complementares da etapa passada. O programa realiza cálculos, visando fornecer as UCE's que mais caracterizam cada classe. Um teste do χ^2 é, então, executado dentre as UCE's mais características.

Desse modo, os valores de χ^2 , encontrados para cada UCE, irão permitir que cada classe seja dividida em segmentos distintos. Por fim, realiza-se a Classificação Hierárquica Ascendente (CHA), que consiste no cruzamento entre as UCE's das classes e as formas reduzidas características de uma mesma classe (Camargo, 2005).

3. Resultados

3.1 Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

A análise dos resultados, constituída pelo *corpus* de 105 UCI's, ou questionários, e processados pelo *software* Alceste, apresentou uma divisão do *corpus* 185 UCE's, contendo 6.502 palavras, formas ou vocábulos distintos. Assim, após a redução dos vocábulos às suas raízes lexicais, verificou-se que das 6.502 palavras 146 eram analisáveis. Foram divididas as 185 UCE's do *corpus* analisado, no qual se obteve 125 UCE's, correspondendo a 68% do total, ou seja, foram descartadas 32% das demais.

Os resultados indicaram a existência de quatro classes distintas entre si, sendo compostas por grupos de palavras representativas, apresentadas através do Dendrograma na Figura 1. Neste Dendrograma, observa-se o título de cada uma das classes, seguido pela representatividade da classe (%) em relação ao *corpus* analisável, bem como as palavras de maior associação com a referida classe, levando-se em consideração o coeficiente obtido no teste de associação χ^2 .

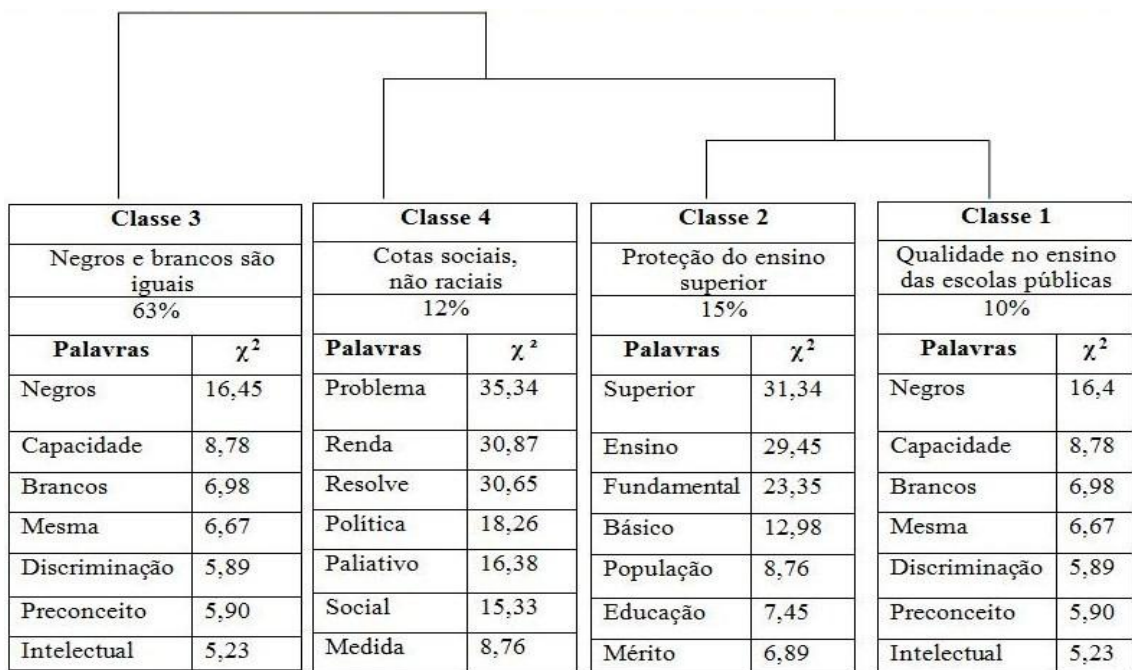


Figura 1 – Dendrograma da CHD obtida para questão norteadora do Estudo 1.

Pode-se observar na Figura 1 que a classe 3 corresponde a 63% das unidades lexicais, enquanto a classe 4 possui 12 %. Na sequência, a classe 2 (15%) e a classe 1(10%), que se distanciam das duas anteriores, são intimamente relacionadas.

Classe 3

A análise do conteúdo semântico da Classe 3, denominada *Negros e brancos são iguais*, mostra a existência de um eixo central em torno da idéia de igualdade entre negros e brancos. Nesta classe, os vocábulos (Figura 1 – primeira coluna) significativamente relevantes são: *negros*, *capacidade*, *brancos*, *mesma*, *discriminação*, *preconceito* e *intelectual*. Os discursos referem-se à igualdade entre *negros* e *brancos*, sobretudo em relação à *mesma capacidade intelectual*, onde as cotas raciais se configurariam como forma de *preconceito* e *discriminação*.

Tabela 1. Palavras mais relevantes para analisar o conteúdo dos discursos lexicais da Classe *Negros e brancos são iguais* (79 UCE's - 63,20%)

	Palavra Significativa	Frequência Classe	Frequência Corpus	Percentual Classe %	Qui- Quadrado
1	negros	44	53	83,02	16
2	capacidade	12	12	100	8
3	brancos	9	9	88,89	6
4	mesma	16	18	92,31	6
5	discriminação	12	13	88,24	5
6	preconceito	15	17	92,24	5
7	intelectual	12	13	90,91	5

Desse modo, nos exemplos de discursos da Classe 3, observou-se que, para os participantes desta pesquisa, o preconceito e/ou discriminação em relação aos negros ocorreria, pois reforçaria a idéia de que eles têm capacidade intelectual inferior aos brancos e não a igualdade entre eles. Exemplos de discursos da Classe 3:

sou completamente contra as vagas exclusivas para negros nas universidades federais. acredito que isto é uma forma camuflada de preconceito, pois é o mesmo que afirmar que eles não possuem a mesma capacidade intelectual que os brancos, o que não é verdade.

um preconceito disfarçado. mantem a crenca: negro não tem capacidade.

Classe 4

Na Classe 4, denominada *Cotas sociais, não raciais*, a justificativa se baseia na idéia de que a problemática educacional do negro não se trata de um problema racial, sendo antes uma questão social. Nesta classe, os vocábulos (Figura 1 – segunda coluna) significativamente relevantes são: *problema, renda, resolve, política, paliativo, social e medida.*

Tabela 2. Palavras mais relevantes para analisar o conteúdo dos discursos lexicais da Classe *Cotas sociais, não raciais* (15 UCEs – 12,00%)

	Palavra Significativa	Frequência Classe	Frequência Corpus	Percentual Classe %	Qui- Quadrado
1	Problema	7	10	70	35
2	Renda	4	4	100	30
3	Resolve	4	4	100	30
4	Política	4	6	66,67	18
5	Paliativo	3	4	75	16
6	Social	5	10	70	15
7	Medida	4	10	40	8

Os discursos representativos desta classe sustentam que as cotas raciais se tratam de *medida paliativa* ineficaz para *resolver o problema* educacional do negro e, logo, que as compensações para estes deveriam incluir critérios *sociais*, como *renda*. Sugere-se que a questão do negro se trata mais de algo sócio-econômico – um problema entre ricos e pobres –, que uma questão racial. Trata-se de solucionar questões sócio-econômicas e não raciais. Exemplos de discursos da Classe 4:

Esta questão poderia passar prontamente por critérios sociais e de renda, ou que muito provavelmente ao adentrar em aspectos estatísticos a questão ou o problema pode incorrer em novas situações de desigualdade.

Políticas paliativas não resolvem o problema a longo prazo. Solução: distribuição de renda, condições de vida digna, políticas públicas voltadas para os problemas sociais.

Classe 2

Por sua vez, os discursos da Classe 2, chamada *Proteção do Ensino Superior*, enfatizam que a solução para questão educacional dos negros não deve estar no ensino superior, mas ser deslocada para o ensino básico/fundamental. Nesta classe, os

vocábulos (Figura 1 – terceira coluna) significativamente relevantes são: *superior*, *ensino*, *fundamental*, *básico*, *população*, *educação* e *mérito*.

Tabela 3. Palavras mais relevantes para analisar o conteúdo dos discursos lexicais da Classe *Proteção do Ensino Superior* (19 UCEs – 15,20%)

	Palavra Significativa	Frequência Classe	Frequência Corpus	Percentual Classe %	Qui- Quadrado
1	Superior	8	11	72,73	31
2	Ensino	11	20	55	29
3	Fundamental	5	6	83,33	23
4	Básico	6	12	50	12
5	População	6	15	40	8
6	Educação	5	12	41,67	7
7	Mérito	2	3	66,67	6

Seus discursos mais representativos reconhecem a necessidade de compensações para a *população negra*, mas de modo que a solução não incida sobre o *ensino superior*, mas sobre o *básico/fundamental*. Deste nível de *ensino*, por *mérito*, todos alcançariam o *superior*. O discurso meritocrático, pois, é utilizado para proteger o ensino superior. Exemplos de discursos da Classe 2:

Não se deve começar pelas universidades, e sim pelo básico. Para que por um ensino superior se poucos tem estrutura para continuar o curso.

Eu penso que realmente a população negra merece compensações, porem essa não deveria ser no topo da pirâmide da educação e sim de começar pelo ensino básico e então os negros chegariam a universidade por seu próprio merito e não por imposição do governo.

Classe 1

A Classe 1, denominada *Qualidade no ensino das escolas públicas*, contém posicionamentos que defendem a melhoria de qualidade de ensino das escolas públicas em detrimento da adoção de cotas raciais em universidades. Nesta classe, os vocábulos (Figura 1 – quarta coluna) significativamente relevantes são: *escola, estudos, pública, qualidade, ensino, competição e universidade*.

Tabela 4. Palavras mais relevantes para analisar o conteúdo dos discursos lexicais da Classe *Qualidade no ensino das escolas públicas* (12 UCEs - 9,60%)

	Palavra Significativa	Frequência Classe	Frequência Corpus	Percentual Classe %	Qui- Quadrado
1	Escola	9	12	75	65
2	Estudos	4	5	80	30
3	Pública	6	12	50	25
4	Qualidade	3	4	75	20
5	Ensino	5	20	25	7
6	Competição	2	4	50	8
7	Universidade.	7	7	19,24	6

Os extratos dos repertórios discursivos dessa classe mostram que, melhorando a *qualidade de ensino das escolas públicas*, negros e brancos poderão *competir igualmente às vagas nas universidades*. Exemplos de discursos da Classe 1:

Ou seja, os negros devem receber mais atenção no ensino básico e médio, recebendo bolsas ou tendo escolas públicas de qualidade para poderem competir igualmente com os brancos por uma vaga na universidade.

Não sou a favor das cotas, acho que deveria-se sim, melhorar as condições de ensino nas escolas públicas e uma maior abertura de vagas nas universidades.

Percebe-se, pelo dendrograma (Figura 1- terceira e quarta colunas), que as Classes 1 e 2 estão intimamente relacionadas, contendo posicionamentos em relação às cotas raciais que caminham numa mesma direção. Juntas, portanto, elas terminam por constituírem uma única classe discursiva contrária às cotas para negros em universidades, defendendo que a questão se trata da má qualidade do ensino público fundamental do país. Assim, a idéia de meritocracia também perpassa os discursos, uma vez que, tendo acesso a um ensino público de qualidade, todos, independente de raça, competiriam em condições de igualdade ao acesso ao ensino superior.

3.2 Análise Fatorial de Correspondência (AFC)

A análise das relações espaciais dos repertórios discursivos encontrados foi feita por meio da AFC, mostrou as dimensões latentes que organizaram as classes. Partiu-se do pressuposto de que as relações de aproximação e afastamento dessas classes podem ser entendidas a partir de eixos organizadores, os quais explicariam as articulações e contradições das justificativas construídas socialmente sobre as cotas universitárias para minorias sociais.

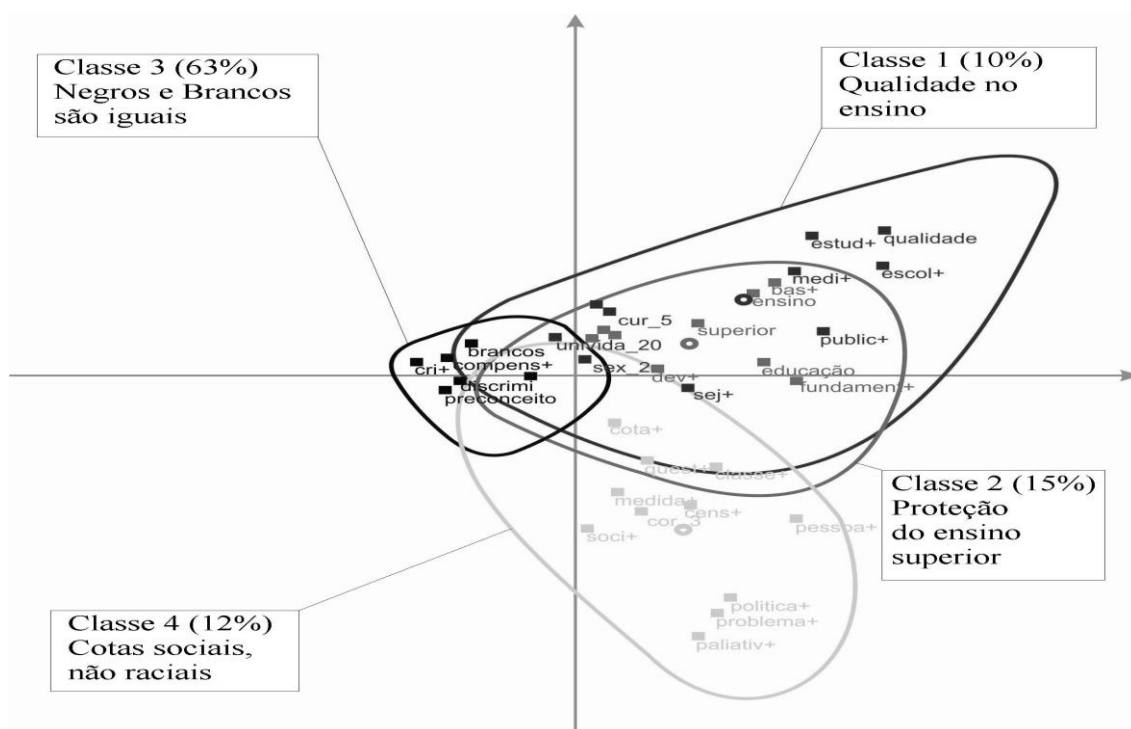


Figura 2 – Representação em coordenadas da Análise Fatorial de Correspondência do Estudo 1.

Assim, observa-se (Figura 2) que no lado esquerdo da figura está situada a classe discursiva que nega a diferença entre negros e brancos (Classe 3). Do lado direito, tem-se as demais classes que, de certa forma, assumiram a desigualdade entre os mesmos. Percebe-se que tanto a Classe 1 como a Classe 2, que praticamente se confundem no gráfico, negam as cotas raciais, enfatizando a necessidade melhoria no ensino básico. A classe 4, admite uma diferença, mas situa esta no nível da questão social.

Portanto, pode-se concluir que o eixo horizontal organiza-se num contínuo, onde num extremo se afirma a existência da igualdade racial no Brasil e, no outro, os discursos que afirmam a desigualdade, mas negam que ela seja baseada na raça. Ela seria muito mais de base econômica e as medidas para diminuí-la deveriam se centrar na melhoria do ensino público fundamental e médio e na adoção de cotas sociais para as IES públicas.

No eixo vertical, diferenciam-se as Classes 1 e 2 da Classe 4, todas se organizando em torno das possíveis soluções alternativas às cotas raciais. Na parte

superior, as classes 1 e 2 giraram em torno da melhoria da educação. Na parte inferior (Classe 4), afirmou-se que não se trata de um problema racial, mas social. Logo, prima-se pela inclusão de critérios de renda ao invés de raça para o acesso ao ensino superior.

No entanto, tendo em conta que as Classes 1 e 2 juntas giraram em torno da educação, considerou-se que elas formaram uma única classe discursiva que situam o problema do negro na má qualidade de educação do país. Desse modo, uma nova forma de ver a AFC foi compreender que, ao invés de quatro classes discursivas, havia três (Figura 4). Ou seja, AFC demonstrou a existência de três grandes estilos discursivos sobre as cotas raciais.

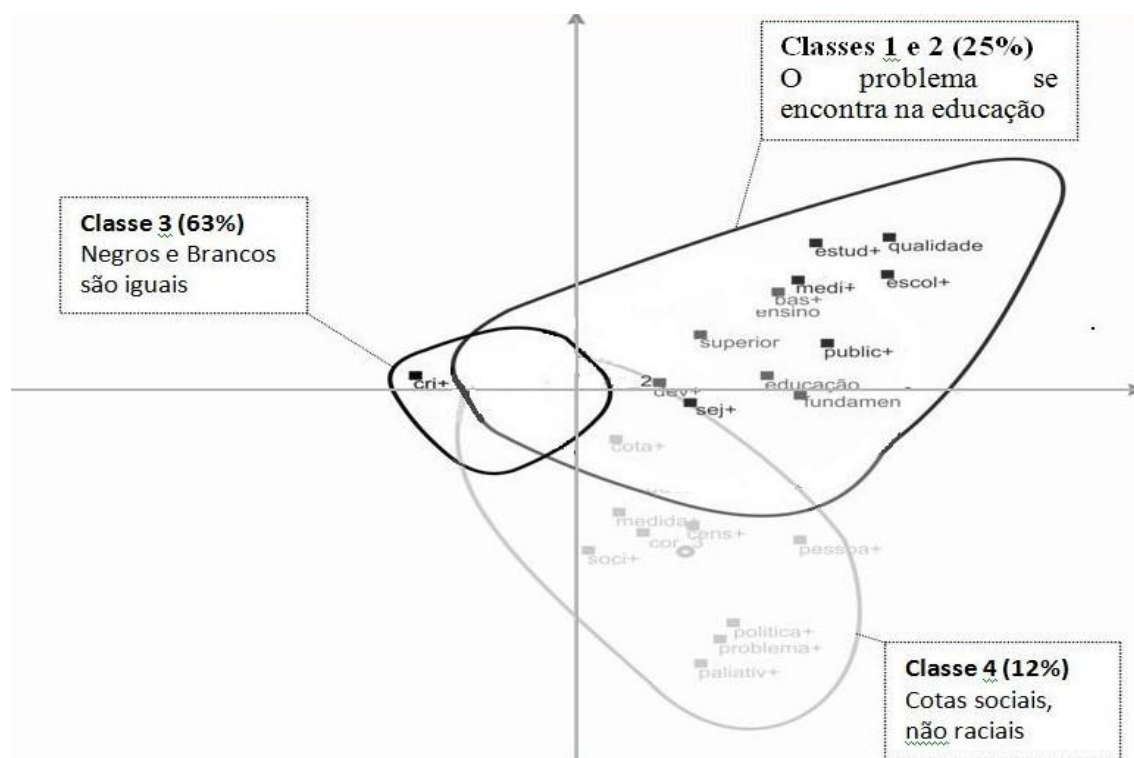


Figura 3 – Representação em coordenadas da Análise Fatorial de Correspondência do Estudo 1 com três grandes classes discursivas

4. Discussão

Analisando os resultados encontrados, observou-se que a maioria dos participantes (84%) se posicionou contra as cotas raciais em Instituições de Ensino

Superior públicas. A análise lexical não detectou a existência de um discurso claramente favorável às cotas raciais, mesmo entre aqueles (16%) que se posicionaram a favor das políticas afirmativas.

Esses dados sugerem, num primeiro momento, haver uma contradição com os obtidos por Venturi e Bokany (2005), já que os resultados desses pesquisadores indicaram um apoio majoritário (59%) às ações afirmativas para negros em universidades públicas. No entanto, num segundo momento, Venturi e Bokany (2005) constataram que, em perguntas mais focais, os entrevistados expressam posicionamentos mais favoráveis à reserva de vagas para alunos de escolas públicas, independente de raça, que favoráveis às cotas em universidades baseadas em critérios raciais. Assim, pode-se dizer que os resultados de Venturi e Bokany (2005), de algum modo, são replicados no estudo ora apresentado.

Para compreensão das contradições encontradas, deve-se ter em mente que a pesquisa desses autores atingiu mais de 5000 entrevistados de diversos extratos da população brasileira (desde a população rural à urbana de classes sócio-econômicas variadas), ao passo que este estudo contou com a participação de apenas 105 brasileiros pertencentes a um universo amostral homogêneo. Todos eram estudantes universitários, sendo um público mais sensível à temática das políticas afirmativas e às implicações destas no ensino superior.

Considerando a AFC (Figura 2), percebe-se que a Classe 3 (*Negros e brancos são iguais*) – vista no gráfico com alta coesão – expressa um discurso contra às cotas raciais bem consolidado entre os estudantes universitários. Nela, a idéia de igualdade entre negros e brancos (especialmente, em virtude de suas capacidades intelectuais) sugerem ratificar a idéia de meritocracia, muito mais que a idéia de igualdade racial, como forma de resistência à implantação das ações afirmativas para negros.

Assim, entende-se que, em termos de capacidade intelectual, “todos” podem competir igualmente às vagas no ensino superior. Essa posição, baseada no ideal de meritocracia, aparece também nas classes 1 e 2, mas nelas o ideal meritocrático é utilizado para justificar a melhoria de ensino público.

Portanto, de um modo geral, percebeu-se que a idéia de meritocracia atravessa os discursos dos estudantes entrevistados, sugerindo que a raça não constitui fator de exclusão do negro do ensino superior. O problema é social (entre ricos e pobres) ou se encontra na qualidade de educação, sendo sustentado que, solucionando tais questões, “todos” podem adentrar no ensino superior por méritos próprios.

Percebeu-se que os resultados de Duarte (2008) apresentaram muita semelhança com os deste estudo. Os discursos mais representativos em Duarte (2008) continham argumentos contra as cotas raciais, pautados na igualdade entre negros e brancos, já que possuem a mesma capacidade intelectual. Apresentou ainda duas classes discursivas que se fundiram (como as classes 1 e 2 deste estudo), situando a problemática na educação pública de base. Da mesma forma, apresentou uma classe discursiva em que os discursos afirmavam que a questão não é racial, mas social. Vale ressaltar ainda que, diferente de Duarte (2008), neste estudo não aparece nenhum discurso claramente favorável às cotas raciais em instituições de ensino superior públicas.

Em Nunes (2009), de maneira similar, os discursos mais representativos foram constituídos de argumentos contra as Ações Afirmativas para negros. As lógicas discursivas de *Não Aceitação* das políticas afirmativas encontradas por esta autora foram também encontradas neste estudo. Elas se expressaram numa não aceitação das cotas raciais por também considerar: que os negros enfrentam muito mais questões sociais que de raça; e considerar o enfraquecimento do caráter meritocrático, favorecendo competições injustas.

A busca de realização de um ideal universalista, que favorece competições justas, e que é defendido pelas organizações do movimento negro que apóiam as políticas de ações afirmativas (Heringer, 2005), é utilizada também para camuflar o preconceito existente contra os negros. Argumenta-se que o ideal universalista, ao menos em relação à oportunidades, não chegou a se realizar plenamente no Brasil e um grande número de cidadãos ainda se encontra fora dos benefícios usufruídos por membros de grupos majoritários, não sendo portanto a exclusão apenas dos negros, mas de toda uma classe socialmente desfavorecida (Paixão, 2003).

Assim, percebe-se que políticas públicas, como adoção de cotas raciais, ao exigirem direitos para indivíduos baseados em critérios de pertença grupal, perturbam não apenas a noção moderna de igualdade e justiça. Perturbam, sobretudo, a ideologia brasileira de mestiçagem e da democracia racial, onde não haveria espaço para divisões ou diferenciações de grupos a partir de critérios raciais. E, de algum modo, denuncia que políticas públicas para esse grupo minoritário, forçando o reconhecimento do preconceito racial, colocam em cheque a idéia da existência da democracia racial no Brasil, um dos pilares da própria identidade nacional brasileira (Paixão, 2003).

CAPÍTULO 6

Estudo 2

1. Objetivo Geral

Analisar como contextos discursivos acerca da implantação em IES públicas se relacionam com os posicionamentos de estudantes do Ensino Médio (de escolas públicas e privadas de João Pessoa/PB) frente à possibilidade de discriminação de alunos cotistas.

1.1 Objetivos específicos

- a) Investigar os posicionamentos dos participantes frente à possibilidade de discriminação de alunos cotistas são influenciados pelo contexto discursivo apresentado;
- b) Investigar o papel das pertenças sociais (escolas públicas x escolas privadas) nesses posicionamentos.

2. Método

Esse estudo possuiu um delineamento quase-experimental 4 x 2 (tipo de contexto discursivo x tipo de escola). Foram manipulados quatro tipos de contextos experimentais (VIs) – discursos com posicionamentos distintos sobre as cotas raciais –

para avaliar o efeito destes sobre as respostas dos participantes de escolas públicas e privadas acerca do tratamento destinado aos cotistas (VD).

2.1. Participantes

Participaram deste estudo 581 alunos do Ensino Médio de João Pessoa/PB, sendo a maioria alunos de escolas privadas (52%) e mulheres (57%), com idades variando de 15 a 35 anos ($m = 17$; $dp = 1,16$). Dentre os alunos de escolas públicas, a maioria (59%) pertenceu à classe social *média baixa*. Já dentre os alunos de escolas privadas, a maioria (76%) pertenceu à classe social *média alta*.

2.2. Instrumento

O instrumento do Estudo 2 (Anexo II) constou de um questionário composto por questões abertas. Ele foi construído a partir dos conteúdos das classes discursivas geradas pelo Estudo 1. Assim, para cada um dos três tipos de discursos em relação às cotas raciais emergidos no Estudo 1, foi construído um contexto experimental correspondente (Figura 3). A partir dele, os alunos se posicionaram acerca de como acreditavam que os cotistas raciais poderiam ser tratados por seus professores universitários, colegas da universidade e futuros empregadores.

Ressalta-se que os três tipos de discursos que emergiram no Estudo 1 foram todos contra as cotas raciais. E, neste Estudo 2, considerou-se como tipo de discurso mais radicalmente contra as cotas aquele que utilizou como fundamento a idéia de que *negros e brancos são iguais* (Classe 3, mais representativa do Estudo 1), sem apontar qualquer solução alternativa às cotas raciais. Os demais tipos de discursos também se

posicionaram contra as cotas, mas apontaram possíveis alternativas, como adoção de cotas sociais ou melhoria do ensino público, sendo considerados em menor grau de oposição às cotas.

Salienta-se que, ainda que não tenha ocorrido no Estudo 1 nenhuma classe com discurso claramente favorável às cotas raciais, esse contexto foi construído, de modo a captar os posicionamentos que poderiam ser suscitados desse tipo de discurso. Assim, existiram quatro modelos de questionários correspondentes aos quatro contextos experimentais construídos (Figura 3), mas cada participante teve acesso a apenas um.

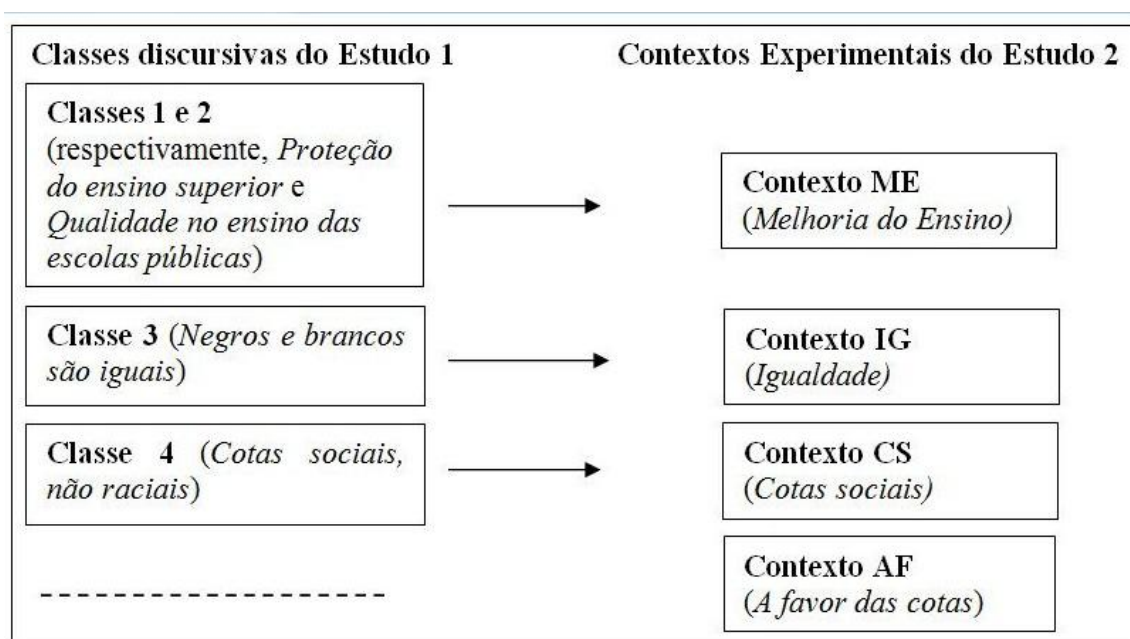


Figura 4 – Contextos experimentais construídos a partir das classes discursivas geradas pelo Alceste no Estudo 1

Quanto à estrutura, o instrumento se dividiu em três seções:

1) A primeira seção se referiu à apresentação do contexto experimental. Os quatro contextos experimentais constaram de quatro tipos de argumentos sobre as cotas raciais para ingresso em IES públicas. Três deles foram argumentos contra às cotas raciais (ME, IG e CS) e um deles a favor (AF). Nos contextos, apenas a passagem inicial do texto – “A reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes negros tem

despertado muitas discussões” – foi mantida constante, sendo diferenciados nos argumentos:

- **Contexto ME** (*Melhoria do ensino*): *A reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes negros tem despertado muitas discussões. Assim, a maioria das pessoas defende que o correto deveria ser melhorar a qualidade de ensino das escolas públicas, sem a necessidade da reserva de vagas para negros no ensino superior. Esse contexto experimental condensa os conteúdos apresentados nas Classe 1 e 2 do Estudo 1.*
- **Contexto IG** (*Igualdade*): *A reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes negros tem despertado muitas discussões. Assim, a maioria das pessoas defende que negros e brancos possuem a mesma capacidade intelectual e, logo, são iguais. Desse modo, a reserva de vagas só aumentaria o preconceito contra negros, pois eles poderiam ser vistos como menos capazes.*
- **Contexto CS** (*Cotas sociais*): *A reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes negros têm despertado muitas discussões. Assim, a maioria das pessoas defende que o correto deveria ser a inclusão de critérios sócio-econômicos, como renda, e não o critério de raça, para garantir que essas pessoas consigam chegar ao nível superior. Esse contexto preserva o conteúdo apresentado na Classe 4 (Cotas sociais, não raciais) do Estudo 1.*
- **Contexto AF** (*A favor das cotas raciais*): *A reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes negros tem despertado muitas discussões. Assim, a maioria*

das pessoas defende que a implantação do sistema de cotas raciais é justa para combater as desigualdades sociais sofridas pela população negra.

Este contexto, como mencionado, não apresenta nenhum conteúdo das classes geradas pelo Alceste no Estudo 1. Acreditou-se que esse tipo de argumento pudesse destacar movimentos de forte resistência às cotas raciais. Essa resistência seria evidenciada se, mesmo diante de um estímulo favorecedor – o contexto experimental de conteúdo a favor das cotas raciais –, os participantes se posicionassem contra as cotas raciais para negros.

2) A segunda seção do instrumento foi composta por três questões abertas sobre o tipo de tratamento que o participante acredita que o cotista receberá. Excetuando-se o tipo de contexto experimental apresentado, portanto, o restante do instrumento contém três questões que são idênticas em todos modelos, sendo elas:

“Com a implantação das cotas, é possível que o estudante cotista seja tratado de forma diferente por seus colegas universitários. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.”

“Com a implantação das cotas, é possível que o estudante cotista seja tratado de forma diferente por seus professores universitários. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.”

“Quando esse estudante cotista terminar o curso e for procurar emprego, é possível que o fato de ter sido cotista influencie no tipo de tratamento que ele receberá dos empregadores. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.”

3) A última seção do instrumento foi composta por questões acerca das características sociodemográficas dos participantes: idade, sexo, tipo de escola (se pública ou privada) e autoclassificação social (alta, média alta, média baixa, baixa).

2.3 Procedimentos

Éticos

Destaca-se para o Estudo 2 os mesmos procedimentos éticos elucidados no Estudo

1. No entanto, além do TCLE (Anexo I), solicitou-se permissão das escolas públicas e privadas mediante documento de declaração (Anexo III) assinado pelos responsáveis.

Coleta de dados

Os questionários foram respondidos individualmente em aplicação coletiva nas salas de aula. Esta etapa ocorreu após consentimento, via assinatura do TCLE (Anexo II). Cada participante teve acesso a um único modelo de questionário.

Análise dos dados

Foram executados dois procedimentos para análise dos dados: análise de conteúdo categorial temática e teste de associação do Qui-Quadrado. Inicialmente, recorreu-se à análise de conteúdo, seguindo os procedimentos sugeridos por Bardin (2009/1977). Nesse procedimento, percorreram-se três fases de análise:

- 1) Pré-análise: Fase de organização do material. As respostas foram transcritas dos questionários para arquivo Word e submetidas a uma leitura flutuante;
- 2) Exploração do material: fase onde foram elaboradas as categorias, sendo as respostas codificadas em função do tema, que foram as unidades de registro da análise;
- 3) Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: as categorias foram submetidas a uma prova de concordância entre 10 juízes, buscando o consenso entre eles. A partir de então, as frequências e porcentagens das categorias foram obtidas o auxílio do SPSS 18.0.

Posteriormente, foram executados seis testes de associação Qui-Quadrado. Três deles foram com fins de analisar o efeito do tipo de escola nas variáveis: tratamento destinado a cotistas por futuros empregadores, tratamento destinado a cotistas por colegas e tratamento destinado a cotistas por professores universitários. E os demais testes de associação, com fins de analisar o efeito do tipo de contexto nessas mesmas variáveis.

Em testes de associação, considera-se que, caso o resíduo ajustado seja maior que 1,96 (em valor absoluto), pode-se dizer que há evidências de associação significativa entre cada categoria e o tipo de escola ou tipo de contexto naquela casela. Se for menor que 1,96 (em valor absoluto), constitui indicativo de que não há associação significativa entre as variáveis.

3. Resultados

3.1 Resultados da Análise de Conteúdo

A partir da análise conteúdo realizada sobre as respostas dos participantes, emergiram seis categorias: *cotistas são menos capazes, somos todos iguais, cotas são injustas, haverá preconceito, depende da habilidade do cotista, depende do outro* (empregador/colega/professor). Essas categorias foram comuns a todas as questões, com exceção das categorias: *cotas são injustas* (que não teve ocorrência na questão de tratamento dos empregadores) e *capacidade do cotista* (que não teve ocorrência na questão de tratamento dos colegas).

- **Cotistas são menos capazes:** em todas as questões, essa categoria foi mais frequente entre alunos de escolas privadas (tabelas 5, 6 e 7. Aqui, as justificativas giraram em torno da idéia que o ex-cotista seria visto por seus colegas/professores/empregadores como sendo menos capaz do que os alunos entraram pelo sistema tradicional. Exemplos de discursos:

Sim, pois eles estarão, do ponto de vista dos colegas inaptos a continuar no curso (tratamento de colegas/ escola privada).

Acredito que alguns professores acharão que o cotista não tem capacidade de exercer o curso, pois precisou de ajuda para entrar (tratamento de professores/ escola privada).

Os empregadores hoje em dia querem empregados cada vez mais capacitados e, nesse caso, criaria-se um estereótipo de profissional mal capacitado[...] A facilidade de sua entrada na universidade dará a idéia de que o negro não tem a mesma capacidade que o branco (tratamento de empregadores/ escola privada).

- **Haverá preconceito:** em todas as questões, essa categoria também foi mais frequente entre alunos de escolas privadas (tabelas 5, 6 e 7), que consideraram

que o fato ser cotista racial influenciará no tratamento que empregadores/colegas/professores destinarão, uma vez que esses terão preconceito contra o cotista. Embora essa categoria se assemelhe bastante à anterior, decidimos separá-las, pois aqui as palavras “preconceito” e/ou “discriminação” aparecem explicitamente. Exemplos de discursos:

Com esse sistema de cotas, pode acontecer uma discriminação ainda maior para os cotistas, quando outros alunos saberão que tal aluno só está nas universidades por sua situação especial [...] Com certeza, o estudante cotista irá enfrentar muitos tipos de preconceito (tratamento de colegas/ escola privada).

Da parte dos professores já há um preconceito formado quando aparecem alunos que entraram por cotas (tratamento de professores/ escola privada).

A empresa que o for contratar já terá preconceito por ele ser cotista, subtendendo que ele é inferior aos outros (tratamento de empregadores/ escola privada).

- **Cotas são injustas:** essa categoria teve ocorrência apenas nas questões de tratamento de colegas e professores universitários, onde foi mais frequente dentre alunos de escolas privadas (tabelas 6 e 7). Esses participantes consideraram o fato de ser cotista racial poderá influenciar no tratamento que professores e colegas destinarão ao cotista, por considerarem injusta essa forma de ingresso no ensino superior. Exemplos de discursos:

As vezes os colegas podem se sentir injustiçados pelo fato da pessoa ter benefícios para entrar na universidade apenas por ser de outra raça, outra cor (tratamento de colegas/ escola privada).

Sabe-se que o cotista pode ter tirado a vaga de alguém que possa ter estudado e se empenhado mais, bem como o cotista pode abandonar o curso ou atrasar o nível e o andamento das aulas (tratamento de professores/ escola privada).

- **Somos todos iguais:** em todas as questões, essa categoria foi mais frequente entre alunos de escolas públicas (tabelas 5, 6 e 7). Para esses participantes, o fato

de ser cotista racial não deverá influenciar no tratamento do empregador/ colega/ professor destinado a ele, pois somos todos iguais. Exemplos de discursos:

Todos são iguais, então todos tem que ser avaliados de forma igual (tratamento de professores/ escola pública).

Não há diferença entre os universitários, ou seja, todos devem ser tratados como colegas, alunos [...] Nem por professores nem por colegas. Ninguém deve ser tratado de forma diferente nas universidades só porque entrou pelo nelas por meio de cotas (tratamento de colegas/ escola pública).

Todos nós que batalhamos em uma universidade temos o direito de termos um bom emprego sem nenhuma divergência entre patrão e empregado [...] Ele vai ser um empregado igual aos outros (tratamento de empregadores/ escola pública).

- *Capacidade do cotista*: essa categoria teve ocorrência apenas nas questões acerca do tratamento de empregadores e professores, sendo também mais frequente entre alunos de escolas públicas. Eles consideraram que o tratamento que um professor ou empregador poderão destinar a um cotista não deve ser diferenciado, pois o que deve contar é sua capacidade, ou seja, o seu desempenho no curso ou trabalho. Exemplos de discursos:

Tem que se avaliar é o nível profissional que ele obtém, não é porque é cotista ou a condição econômica é boa ou ruim (tratamento de empregadores/ escola pública).

Ele deve ser avaliado como tal no seu aprendizado, no que ele internalizou do assunto dado (...) (tratamento de professores/ escola pública).

- *Depende do outro* (empregador/colega/professor): essa categoria foi mais frequente entre alunos de escolas públicas nas questões acerca do tratamento de empregadores (tabela 5) e professores universitários (tabela 7). Apenas na questão acerca do tratamento de colegas ela foi mais frequente entre alunos de escolas privadas (tabela 6). Segundo esses participantes, o tratamento destinado

ao cotista vai depender do empregador/colega/professor, que poderá ser ou não preconceituoso. Exemplos de discursos:

Porque cada pessoa tem seu modo e não é porque é professor que ele não possa ter racismo [...] nem concordo nem discordo porque isso vai variar de professor para professor, mas provavelmente não (tratamento de professores/ escola pública).

Depende, infelizmente ainda existem pessoas que tem preconceito por causa da raça ou por ser pobre, mas também tem pessoas que mantém contato com pessoas de rendas diferentes (tratamento de colegas/ escola privada).

Tem pessoas que tratarão com delicadeza, com inteligência e com respeito mais te outras prefiro não comentar [...] depende muito das pessoas que estarão ao redor delas (tratamento de empregadores/ escola pública).

3.2 Resultados do Qui-quadrado (χ^2)

- **Tipo de escola x categorias**

Houve efeito significativo do tipo de escola nas categorias acerca do tratamento de colegas [χ^2 (4) = 116, 839; $p < 0,001$], tratamentos de professores [χ^2 (5) = 102,775; $p < 0,001$] e tratamento de futuros empregadores [χ^2 (4) = 41,632; $p < 0,001$].

Colegas universitários

Na questão “Com a implantação das cotas, é possível que o estudante cotista seja tratado de forma diferente por seus colegas universitários. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.” emergiram cinco categorias (Tabela 5). A categoria mais frequente nos participantes foi *haverá preconceito* (39,8%), seguida das categorias *somos todos iguais* (33,2%), *depende do outro (colega)* (10,7%), *cotas são injustas* (10,3%) e *cotistas são menos capazes* (6%).

Tabela de contingência 5 x 2 (*Categorias x Tipo de escola*) da variável tratamento dos colegas universitários

Categorias	Tipo de Escola		Total $\Sigma(\%)$
	Pública <i>f(\%)</i>	Privada <i>f(\%)</i>	
Somos todos iguais	123* (53,2%)	32 (13,6%)	155 (33,2%)
Haverá preconceito	82 (35,5%)	104* (44,1%)	186 (39,8%)
Cotas são injustas	0 (0%)	48* (20,3%)	48 (10,3%)
Cotistas são menos capazes	5 (2,2%)	23* (9,7%)	28 (6%)
Depende do outro (colega)	21 (9,1%)	29 (12,3%)	50 (10,7%)
Total $\Sigma(\%)$	231 (100%)	236 (100%)	467 (100%)

$\chi^2 (4) = 116,839; p < 0,001$

*Resíduo ajustado maior que 1,96 (em valor absoluto) – Efeito significativo.

Observou-se um efeito significativo [$\chi^2 (4) = 116,839; p < 0,001$] do tipo de escola (pública/privada) em quatro categorias da questão acerca do tratamento dos colegas universitários (Tabela 5). A categoria *somos todos iguais* foi mais freqüente na escola pública do que na escola privada. Já as categorias *haverá preconceito*, *cotas são injustas* e *cotistas são menos capazes* foram mais freqüentes nas escolas privadas do que nas públicas.

Professores

Na questão “Com a implantação das cotas, é possível que o estudante cotista seja tratado de forma diferente por seus professores universitários. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.” emergiram seis categorias (Tabela 6). A categoria mais freqüente na amostra estudada foi *somos todos iguais* (51,2%), seguida das categorias *haverá preconceito* (23,3%), *cotistas são menos capazes* (13,1%),

capacidade do cotista (4,9%), *depende do outro (professor)* (4,7%) e *cotas são injustas* (2,4%).

Tabela 6. Tabela de contingência 6 x 2 (*Categorias x Tipo de escola*) da variável tratamento dos professores

Categorias	Tipo de Escola		Total $\Sigma(\%)$
	Pública $f(\%)$	Privada $f(\%)$	
Somos todos iguais	164* (67,2%)	66 (32,2%)	230 (51,2%)
Capacidade do cotista	17* (7%)	5 (2,4%)	22 (4,9%)
Haverá preconceito	44 (18%)	62* (30,2%)	106 (23,3%)
Cotistas são menos capazes	5 (2%)	54* (26,3%)	59 (13,1%)
Cotas são injustas	0 (0%)	11* (5,4%)	11 (2,4%)
Depende do outro (professor)	14 (5,7%)	7 (3,4%)	21 (4,7%)
Total $\Sigma(\%)$	244 (100%)	205 (100%)	449 (100%)

$\chi^2 (5) = 102,775$; $p < 0,001$

*Resíduo ajustado maior que 1,96 (em valor absoluto) – Efeito significativo.

Observou-se um efeito significativo [$\chi^2 (5) = 102,775$; $p < 0,001$] do tipo de escola (pública/privada) em cinco categorias da questão acerca do tratamento dos professores universitários (tabela 6). As categorias *somos todos iguais* e *capacidade do cotista* foram mais freqüentes na escola pública. Já as categorias *haverá preconceito*, *cotistas são menos capazes* e *cotas são injustas* foram mais freqüentes nas escolas privadas.

Empregadores

Na questão “Quando esse estudante cotista terminar o curso e for procurar emprego, é possível que o fato de ter sido cotista influencie no tipo de tratamento que

ele receberá dos empregadores. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.” emergiram cinco categorias (Tabela 7). A categoria mais frequente nos participantes foi *capacidade do cotista* (35%), seguida das categorias *haverá preconceito* (25,4%), *somos todos iguais* (22,6%), *cotistas são menos capazes* (9,3%) e *depende do outro (empregador)* (7,7%).

Tabela 7. Tabela de contingência 5 x 2 (*Categorias x Tipo de escola*) da variável tratamento dos empregadores

Categorias	Tipo de Escola		Total $\Sigma(\%)$
	Pública $f(\%)$	Privada $f(\%)$	
Somos todos iguais	56 (26,5%)	41 (18,8%)	97 (22,6%)
Capacidade do cotista	78 (37%)	72 (33%)	150 (35%)
Depende do outro (empregador)	27* (12,8%)	6 (2,8%)	33 (7,7%)
Haverá preconceito	45 (21,3%)	64* (29,4%)	109 (25,4%)
Cotistas são menos capazes	5 (2,4%)	35* (16,1%)	40 (9,3%)
Total $\Sigma(\%)$	211 (100%)	218 (100%)	429 (100%)

$\chi^2 (4) = 41,632; p < 0,001$

*Resíduo ajustado maior que 1,96 (em valor absoluto) – Diferença significativa.

Observou-se um efeito significativo [$\chi^2 (4) = 41,632; p < 0,001$] do tipo de escola (pública/privada) em três categorias da questão acerca do tratamento dos empregadores. A categoria *depende do outro (empregador)* foi mais frequente na escola pública do que na privada (tabela 7). Já as categorias *haverá preconceito* e *cotistas são menos capazes* foram mais frequentes na escola privada do que na pública.

- **Tipo de contexto x categorias**

Em relação aos contextos, encontrou-se efeito significativo do tipo de contexto nas categorias do tratamento de empregadores [$\chi^2 (12) = 34,909$; $p < 0,001$] (tabela 8). No entanto, não foram encontrados efeitos significativos do tipo de contexto nas categorias do tratamento de colegas [$\chi^2 (12) = 13,614$; $p = 0,326$] e professores [$\chi^2 (15) = 9,988$; $p = 0,820$].

Tabela 8. Tabela de contingência 5 x 4 (*Categorias x Tipo contexto*) da variável tratamento dos empregadores

Categorias	Tipo de contexto				Total $\Sigma(\%)$
	AF <i>f(%)</i>	IG <i>f(%)</i>	CS <i>f(%)</i>	ME <i>f(%)</i>	
Cotistas são menos capazes	4* (4,1%)	19* (16,5%)	6 (5,3%)	11 (10,7%)	40 (9,3%)
Capacidade do cotista	27* (27,8%)	49* (42,6%)	45 (39,5%)	29 (28,2%)	150 (35%)
Haverá preconceito	34* (35,1%)	14* (12,2%)	34 (29,8%)	27 (26,2%)	109 (25,4%)
Depende do outro (empregador)	12* (12,4%)	8 (7%)	5 (4,4%)	8 (7,8%)	33 (7,7%)
Somos todos iguais	20* (20,6%)	25 (21,7%)	24 (21,1%)	28 (27,2%)	97 (22,6%)
Total $\Sigma(\%)$	97 (100%)	115 (100%)	114 (100%)	103 (100%)	429 (100%)
$\chi^2 (12) = 34,909$; $p < 0,001$					
*Resíduo ajustado maior que 1,96 (em valor absoluto) – Efeito significativo					

Na questão acerca do tratamento dos empregadores, encontrou-se efeito significativo [$\chi^2 (12) = 34,909$; $p < 0,001$] apenas dos contextos AF (A favor das cotas) e IG (Igualdade - contexto que expunha argumento de maior oposição às cotas raciais) sobre as categorias. No contexto AF, as categorias *haverá preconceito* e *depende do outro* (empregador) foram mais frequentes do que nos outros contextos.

Já no contexto IG, as categorias *cotistas são menos capazes* e *capacidade do cotista* foram mais freqüentes do que nos outros contextos, sobretudo em relação ao contexto AF. Dos estudantes que consideraram que *cotistas são menos capazes* e que o deve contar para no tratamento é a *capacidade do cotista*, a maioria deles respondeu ao contexto de oposição às cotas (IG) e a minoria ao contexto à favor cotas (AF).

Logo, nas categorias supracitadas, observou-se uma polarização das diferenças entre os contextos AF e IG, ou seja, entre o contexto de conteúdo a favor da cotas e o contexto de maior oposição. No contexto a favor da cotas, os discursos mais frequentes giraram torno da existência do preconceito contra o cotista. Já no contexto mais radicalmente contra às cotas raciais, os discursos mais frequentes giraram em torno da capacidade do cotista.

4. Discussão

Percebeu-se que os tipos de discursos sobre as cotas (AF, IG, CS e ME) não influenciaram as respostas dos participantes acerca da possibilidade do cotista receber tratamento diferenciado por colegas e professores universitários. Os tipos de discursos tiveram efeito apenas sobre as respostas dos participantes acerca do tratamento dado por empregadores.

O fato de esse efeito ter aparecido apenas na questão acerca tratamento de empregadores ratifica o que alguns autores (Pereira et al., 2003; Rodrigues, 1995) já apontaram sobre as relações raciais no ambiente de trabalho. Estudos de Pereira et al. (2003) já haviam situado o racismo no domínio das sócio-econômicas, mais especificamente, nas relações trabalhistas. De fato, neste estudo, os posicionamentos acerca do tratamento de empregadores foi mais sensível à influência dos tipos de

contextos discursivos (AF e IG) que os posicionamentos acerca do tratamento de colegas e professores universitário. No entanto, reconhece-se a necessidade de se realizarem novas investigações sobre o fenômeno em relação ao tratamento dado por empregadores.

Por outro lado, o tipo de escola teve influência sobre as respostas dos participantes acerca do tratamento de colegas e professores universitários, bem como de futuros empregadores. Claramente, estudantes de escolas públicas se posicionaram de maneira distinta dos estudantes de escolas privadas em relação ao tratamento de cotistas. Isso destacou que, neste estudo, a pertença social constituiu fator importante na forma como o indivíduo se posiciona em relação ao tratamento destinado ao cotista.

Discussão geral

O objetivo geral desta dissertação foi investigar as possíveis relações entre os repertórios discursivos sobre as cotas raciais e a percepção de discriminação dos cotistas negros. Esse objetivo foi alcançado a partir de dois estudos. No Estudo 1, procurou-se investigar os repertórios discursivos de estudantes universitários acerca das cotas para negros em IES públicas. No Estudo 2, buscou-se analisar, com estudantes de Ensino Médio, como os discursos sobre as cotas poderiam se relacionar com os discursos acerca do tratamento que cotistas negros podem receber de seus professores e colegas universitários, bem como de futuros empregadores.

O Estudo 1, de modo geral, não apresentou um estilo de discurso claramente favorável às cotas raciais. A partir do seu discurso mais representativo, observou-se que os participantes deste estudo utilizaram o discurso da igualdade para se posicionarem contra as cotas raciais. Ou seja, a idéia de que *negros e brancos são iguais* foi utilizada pelos universitários como forma de resistência a esse tipo de ação afirmativa para negros.

No entanto, não foi possível dizer algo sobre a existência de preconceito nos discursos do Estudo 1. Considerou-se neste estudo que um posicionamento contra as cotas raciais não configuraria necessariamente um discurso preconceituoso. Desse modo, a possibilidade de existência de discriminação e/ou preconceito contra o cotista negro só pôde ser captada no Estudo 2, a partir dos discursos de estudantes de Ensino Médio acerca do tratamento em relação ao cotista.

Em suma, no Estudo 2, para os alunos de escolas privadas, se as cotas raciais forem implantadas, é possível que cotistas sejam tratados de forma diferente, pois *haverá preconceito* contra eles por colegas, professores universitários e futuros

empregadores. A existência desse preconceito foi sustentada pela idéia de que *cotistas são menos capazes* do que aqueles que entram pelo sistema tradicional e, logo, pela idéia de que *as cotas são injustas* com aqueles que se esforçam mais.

Já os alunos de escolas públicas deste estudo acreditaram que, se as cotas forem implantadas, não deverá haver tratamento diferenciado de colegas, professores e futuros empregadores em relação aos cotistas, sustentando-se na idéia de que *somos todos iguais*. E, se *somos todos iguais*, o que deve contar nesse tratamento é a *capacidade do cotista*. Assim, para estes alunos de escolas públicas, no geral, ser tratado de forma diferente *depende do outro* (empregador/colega/professor), da contingência dessas pessoas serem preconceituosas ou não.

De fato, a existência de preconceito contra cotistas apareceu explicitamente no Estudo 2, sobretudo entre alunos de escolas privadas. Algo a ser ressaltado é que o argumento utilizado para existência desse preconceito, não foi de natureza racial. Assim, o que estudantes de Ensino Médio de escolas privadas defenderam não foi que o cotista poderá sofrer preconceito por ser negro. Ele sofrerá preconceito por parecer ser menos capaz do aquele que entrou pelo sistema tradicional e por ter entrado no ensino superior por um “método injusto”. A meritocracia, e não a raça, foi utilizada para justificar a existência do preconceito contra o cotista negro.

Assim, pode-se dizer que os discursos com conteúdos de discriminação e/ou preconceito em relação aos cotistas que emergiram neste estudo preservaram as características que as novas formas de expressão do preconceito guardam em comum. Os discursos possuíram uma natureza contraditória, onde o preconceito possivelmente se expressou de forma indireta e sutil (Pires, 2010), não ameaçando o autoconceito de pessoa igualitária dos estudantes (Lima & Vala, 2004a).

Algo a ser ressaltado é que os estudantes de escolas privadas deste estudo – a maioria (76%) pertencente à classe social *média alta* – acreditaram que *haverá preconceito* contra cotistas, sobretudo de colegas universitários. E muitos deles, uma vez estarem no Ensino Médio no ano da pesquisa, estarão no ano subsequente convivendo, possivelmente, com alunos cotistas negros. Serão, pois, os colegas universitários dos cotistas.

Disto, infere-se que os sujeitos dessa classe social serão aqueles que, possivelmente, possuirão as justificativas para exercerem a discriminação e/ou preconceito contra os alunos cotistas. Acredita-se, portanto, que o fato destaca a importância de um acompanhamento institucional que vise não somente a inclusão de alunos cotistas. Mas se acredita que esse acompanhamento institucional deva primar por uma intervenção que vise a discussão tanto do conflito de classes (ricos *versus* pobres) como do conflito racial implícito e que se reproduz nas relações de poder.

De fato, os testes de associação do Qui-quadrado no Estudo 2 destacaram a importância da pertença social para se posicionar quanto à possibilidade de tratamento diferenciado destinado ao cotista. Assim, ser de escola pública ou privada foi mais importante para explicar o tratamento dado ao cotista do que os tipos de discursos construídos, onde as diferenças não foram significativas pelo menos em duas (tratamento de colegas e professores) das três questões deste estudo. E, considerando que os discursos não se produzem/reproduzem num vácuo social, o fato destaca que os discursos deste se ancoraram fortemente na estrutura social. As diferenças acerca da percepção de discriminação apareceram relativas à classe social: entre uma maioria de sujeitos da classe social *média alta* (estudantes de escolas privadas) e classe social *média baixa* (estudantes de escolas públicas).

De um modo geral, os estudos mostraram, inicialmente, a ambivalência dos discursos existentes frente à temática das cotas raciais. No Estudo 1, os estudantes universitários utilizaram o discurso da igualdade como forma de resistência à implantação das cotas. De fato, percebe-se que, atualmente, o preconceito é constituído por vários discursos que pregam a defesa irrestrita dos valores igualitários do pós-modernismo e, não obstante, opõe-se às políticas coerentes com esses valores (Pereira, et al., 2003).

Mas salienta-se que o fato dos sujeitos experimentarem algum conflito em seus discursos, atuando de forma ambivalente, não supõe afirmar que esse conflito se deva a processos psicológicos. Segundo Pereira et al. (2003), a ambiguidade ocorre na medida em que as pessoas utilizam os argumentos ou repertórios conflitantes que circundam na sociedade. São repertórios que, traduzidos em forma de discursos ideológicos, expressam características da mentalidade pós-moderna. Paradoxalmente, essas características se pautam na adoção de discursos favoráveis tanto à fraternidade e à igualdade quanto às preocupações concretas de um mundo visto como essencialmente competitivo (Billig, 1991).

Autores, como van Dijk (2008), apontam esse caráter paradoxal dos discursos. Para ele, a forma contemporânea mais eminente de racismo e discriminação é expressa pelas elites simbólicas brancas em discursos contraditórios. Não obstante as expressões de racismo, além dessa elite simbólica branca se autodefinir como a mais liberal e progressista, ela também se define como a mais antipreconceituosa (van Dijk, 2008). Desse modo, nota-se que são os discursos ideológicos de grupos dominantes que, sem violar as normas antirracistas, contribuem para implantação de processos discriminatórios em nome da defesa da justiça e da igualdade universais (Camino et al., 2001).

Por outro lado, percebeu-se que o conteúdo discursivo da igualdade foi utilizado para fins diferentes no Estudo 1 e no Estudo 2. No Estudo 1, o discurso da igualdade foi utilizado por universitários, supostamente, para manter o *status quo* de desigualdade entre negros e brancos, ao dizer que as cotas não devem ser implantadas, pois *negros e brancos são iguais*. No Estudo 2, o discurso da igualdade foi utilizado (sobretudo por estudantes de escolas públicas), supostamente, para defender os cotistas, ao dizer que, se as cotas forem implantadas, cotistas negros não devem ser tratados de forma diferente, pois *somos todos iguais*. Considerando que alunos oriundos de escolas particulares, em geral, conseguem maior êxito em vestibulares nas IES públicas (Leal & Gomes, 2011), pode-se dizer que, neste estudo, os estudantes universitários são, provavelmente, alunos advindos de escolas privadas. Logo, são de classe social mais alta que os estudantes de escola pública do Estudo 2, que em sua maioria (59%) são pertencentes à classe social *média baixa*.

O fato destaca duas situações. Uma delas é que este estudo aponta para estudos posteriores que investiguem como o igualitarismo pode ser utilizado por sujeitos de diferentes pertenças sociais para fins distintos: ora para manter o *status quo* de desigualdade, ora para defender um grupo minoritário.

A outra situação diz respeito à evidência de que este estudo poderia ter utilizado, no questionário sócio-demográfico do Estudo 1 com os universitários, a procedência de escola pública ou privada no Ensino Médio e mesmo a classe social destes. A ausência desses dados, certamente, não possibilitou realizar inferências mais precisas acerca de como o igualitarismo foi utilizado pelos sujeitos em função da pertença social. Afinal, não se sabe, empiricamente, se os estudantes universitários do Estudo 1 são, de fato, de pertença social distinta do estudantes de escolas públicas do Estudo 2. Cabe ressaltar que os estudos também não utilizaram nos dados sociodemográficos quesitos acerca da

autoclassificação racial dos participantes, dado que também pode ser incluído em pesquisas futuras.

No entanto, apesar das limitações supracitadas, considera-se que os resultados obtidos neste estudo possuem relevância social na elaboração de estratégias de combate ao preconceito e discriminação em relação aos cotistas negros. Eles denunciaram, por um lado, que a resistência à implantação de políticas afirmativas para negros utiliza discursos justificadores que legitimam condições de desigualdade com prejuízos para esse grupo minoritário. E, por outro, evidenciaram, explicitamente, no discursos de estudantes do Ensino Médio, que *haverá preconceito* contra o cotista.

Como em Lima et al. (2006), ressalta-se que a análise do preconceito e racismo contra negros neste estudo teve em conta a visão de que os comportamentos e práticas dos atores sociais são engendrados por teias ideológicas amplas e complexas. E estas teias ideológicas, assim como as práticas dos atores sociais, devem ser repensadas e transformadas. Isto, sob pena de continuarmos a presenciar uma sociedade pautada na hipocrisia, onde se “pensa uma coisa e diz e faz outra e que quando encontra um contexto normativo apropriado, que possa justificar ou disfarçar suas práticas, se expressa violentamente contra as minorias” (Lima et al., 2006, p. 318).

Referências

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Stanford, N. (1950). *The authoriatarian personality: studies on prejudice*. Nova York: Harper and Brothers.
- Allport, G. (1954/1979). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesly.
- Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2006). *Psicologia social: perspectivas psicológicas e sociológicas*. São Paulo: Mc Graw Hill.
- Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2007). *Psicologia Social: perspectivas teóricas e metodológicas*. São Paulo: Mc Grawn-Hill.
- Andrews, G. R. (1997). Ação Afirmativa: um modelo para o Brasil? In J. Souza, *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos* (pp. 136-144). Brasília: Paralelo 15.
- Araújo, L. F., Coutinho, M. P. L., & Santos, M. F. S. (2006). O idoso nas instituições gerontológicas: um estudo na perspectiva das representações sociais. *Psicologia e Sociedade*, 18(2), 89-98.
- Arteaga, J. M. (2009). Las Ciencias y las razas en Brasil hacia 1900. *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, LXI(2), 67-100.

- Ashmore, R. (1970). The Problem of intergroup prejudice. In B. E. Collins, *Social Psychology* (pp. 245-296). Massachusetts: Addison-Wesley.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-Aggression Hypothesis: Examination and Reformulation. *Psychological Bulletin*, 106 (1), 59-73.
- Belo, R. P., Souza, T. R., & Camino, L. (2010). Análise dos repertórios discursivos sobre profissões e o sexo: um estudo empírico na cidade de João Pessoa. *Psicologia e Sociedade*, 2(1), 23-31.
- Bernardino, J. (2004). Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. In Bernardino, J., & Galdino, D. (Orgs). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade* (pp. 15-38). Rio de Janeiro: DP&A.
- Bernd, Z. (1994). *Racismo e antirracismo*. São Paulo: Moderna.
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology*. London: Sage.
- Billig, M., & Tajfel, H. (1973). Social categorization and similarity in intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 3, 27-52.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: its social psychology*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Cabecinhas, R. (2002). Racismo e Etnicidade em Portugal: Uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias. *Tese de doutorado da Universidade do Minho*. Braga.
- Camargo, B. V. (2005). Alceste: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In A. S. P. Moreira; J. C. Jesuíno & B. V. Camargo (Org.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 511-539). João Pessoa: EdUFPB.
- Camino, L. (1996). Uma abordagem psicossociológica no estudo do comportamento político. *Psicologia e Sociedade*, 8, 16-42.
- Camino, L., & Ismael, E. (2004). A psicologia social e seu papel ambíguo no estudo da violência e dos processos de exclusão social. In L. Souza, & Z. Araújo, *Violências e práticas de exclusão* (pp. 43-56). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Camino, L., Silva, P., Machado, A., & Pereira, C. (2001). A face oculta do racismo no Brasil: uma análise psicossociológica. *Revista Psicologia Política*, 1(1), 13-36.
- Camino, L., Silva, P., & Machado, A. (2004). As novas formas de expressão do preconceito racial no Brasil: estudos exploratórios. In M. E. O. Lima (Orgs.), *Estereótipos, preconceito e discriminação* (pp. 119-137). Salvador: EDUFBA.
- Carvalho, M. A. (2008). A terra prometida. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 3(32), 19.

Conselho Federal de Psicologia (2000). *Resolução para pesquisa com seres humanos*. Resolução 016/2000, Brasília.

Conselho Nacional de Saúde (1996). *Resolução para pesquisa envolvendo seres humanos*. Resolução 196/96, Brasília.

Cunha, M. C. (2010). Para sobreviver, a escravidão por contrato. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 5(54), 22-23.

Da Matta, R. (1997). Notas sobre o racismo à brasileira. In J. Souza, *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos* (pp. 69-74). Brasília: Paralelo 15.

Dantas, C. V. (2009). O Brasil café com leite: debates intelectuais sobre mestiçagem e preconceito de cor na primeira república. *Tempo*, 13(26), 56-79.

Doise, W. (1984). *A articulação psicossociológica e as relações entre grupos*. Lisboa: Moraes.

Doise, W. (1986). *Levels of explanation in social psychology*. Cambridge: University Press.

Doise, W. (2002). Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 18(1), 27-35.

Dollard, J., Doob, L., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. (1939). *Frustration and Aggression*. Nova Haven: Yale University Press.

Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (2000). Aversive Racism and selection decisions: 1989 e 1999. *American Psychological Society*, 11(4), 315 - 319.

Duarte, R. B. (2008). *Políticas de cotas para minorias raciais: uma questão de justiça? Análise do discurso de estudantes da UFPB sobre política de cotas para minorias raciais*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, Brasil.

Duckitt, J. (1992). Psychology and prejudice: a historical analysis and integrative framework. *American Psychologist*, 47, 1182-1193.

Duckitt, J. H. (1994). *The social psychology of prejudice*. London: Praeger.

Fernandes, F. (2007). *O negros no mundo dos brancos*. (2ª ed.). São Paulo: Global.

Fernandes, S., Da Costa, J., Camino, L., & Mendoza, R. (2007). Valores psicossociais e orientação à dominância social: um estudo acerca do preconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 490-498.

Ferreira, M. C. (2010). A Psicologia Social Contemporânea: Principais Tendências e Perspectivas Nacionais e Internacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 51-64.

Fonseca, D. J. (2009). *Política públicas e ações afirmativas*. São Paulo: Selo negro.

França, D. X., & Monteiro, M. B. (2004). As novas expressões de racismo na infância.
In M. E. (Orgs.). *Estereótipos, preconceitos e discriminação* (pp. 139-160).
Salvador: UDUFBA.

Goldstein, J. (1983). *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Guanabara Dois.

Guarnieri, F. V., & Melo-Silva, L. L. (2007). Ações afirmativas na educação superior:
rumos da discussão nos últimos cinco anos. *Psicologia e Sociedade*, 19(2), 70-78.

Guimarães, A. S. (2004). *Preconceito e discriminação*. (2ª ed.). São Paulo: Editora 34.

Guimarães, A. S. (2008). *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo:
Cortez.

Hasenbalg, C. (1979). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro:
Graal.

Heringer, R. (2005). Visões sobre as políticas de Ações Afirmativas. In G. Santos, & M.
P. Silva. *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial
no século XXI* (pp. 55-62). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Hofbauer, A. (2006). Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 68, 9-56.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Recuperado em 02 de fevereiro, 2012, de http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf

Jones, J. M. (1972). *Prejudice and racism*. Reading, MA: Addison Wesley Publishers.

Jones Jr., J. E. (1993). The rise and fall of affirmative action. In Hill, H., & Jones Jr., J. E. (Eds.). *Race in America: the struggle for equality* (pp. 345-368). Wisconsin: University of Wisconsin Press.

Jornal da Paraíba (2010, 25 de maio). Procurador quer substituir delegada que negou racismo na UFPB. Recuperado em 24 de outubro, 2011, de http://jornaldaparaiba.com.br/noticia/42252_procurador-quer-substituir-delegada-que-negou-racismo-na-ufpb.

Jornal O Globo (2010, 25 de maio). Estudante africana é agredida a chutes dentro da Universidade Federal da Paraíba. Recuperado em 24 de outubro, 2011, de <http://oglobo.globo.com/cidades/mat/2010/05/25/estudante-africana-agredida-chutes-dentro-da-universidade-federal-da-paraiba-916683575.asp>.

- Katz, I., & Hass, R. G. (1988). Racial Ambivalence and American Value Conflict: Correlational and Priming Studies of Dual Cognitive Structures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 893-905.
- kinder, D. R., & Sears, D. O. (1981). Prejudice and Politics: Symbolic Racism Versus Racial Threats to the Good Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(3), 414-431.
- Leal, H. B. & Gomes, C. A. C. (2011). A Promoção do Acesso à Educação Superior: custos e benefícios de um projeto de extensão. *Meta: Avaliação*, 3(7), 41-60.
- Lei n. 7.716, de 05 de janeiro de 1989 (1989). Dispõe sobre os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Exército Brasileiro.
- Lima, M. (2010). Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos estudos*, 87, 77-95.
- Lima, M. E., & Vala, J. (2004a). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo, *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(3), 401-411.
- Lima, M. E., & Vala, J. (2004b). Sucesso social, branqueamento e racismo. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 20(1), 11-19.

- Lima, M. E., & Vala, J. (2005). A cor do sucesso: efeitos da performance social e econômica no branqueamento e na infra-humanização dos negros no Brasil. *Psicologia USP*, 16(3), 143-165.
- Lima, M. E., Machado, C., Ávila, J., Lima, C., & Vala, J. (2006). Normas sociais e preconceito: o impacto da igualdade e da competição no preconceito automático contra os negros. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 309-317.
- McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale. In J. F. Dovidio, & S. L. Gaertner (Eds.). *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 91–126). New York: Academic Press.
- Miranda, C. A. (2009). Uma estranha noção de ciência: repercussões do pensamento eugênico no país. *Clio - Série Revista de Pesquisa Histórica*, 27(1), 279-330.
- Miskolci, R. (2006). A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(1), 231-233.
- Moehleck, S. (2004). *Fronteiras da igualdade no ensino superior: Excelência e justiça racial* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Monteiro, M. B. (1996). Conflito e negociação entre grupos. In J. Vala, & M. B. Monteiro. *Psicologia Social* (pp. 411-456). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Nogueira, O. (1998). *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Nogueira, O. (2007). Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social: revista de sociologia da USP*, 19(1), 287-308.
- Nunes, A. V. L. (2009). *Inserção social, racismo e desenvolvimento dos discursos sobre justiça interracial*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, Brasil.
- Nunes, A. V., & Camino, L. (2010, fevereiro). Discurso racial e o impacto das políticas afirmativas no Brasil. *Actas do VII Simpósio de Investigação em Psicologia* (pp. 3516-3530). Portugal: Universidade do Minho.
- Nunes, A. V., & Camino, L. (2011). Atitude político-ideológica e inserção social: fatores psicossocais do preconceito racial? *Psicologia & Sociedade*, 23(1), 135-143.
- Paixão, M. (2003). A hipótese do desespero: a questão racial em tempos de frente popular. *Observatório e cidadania - Relatório 2003*, 57-70.
- Pautassi, L. C. (2007). Há igualdade na desigualdade? Abrangência e limites das ações afirmativas. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, 4(6), 70-93.

- Pereira, J. B. C., & Hanashiro, D. M. M. (2010.). Ser ou não ser favorável às práticas de diversidade? Eis a questão. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(4), 670-683.
- Pereira, C., Torres, A. R., & Almeida, S. T. (2003). Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: Análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 95-107.
- Pettigrew, T. F. (1958). Personality and sociocultural factors in Intergroup Attitudes: A Cross-National. *The Journal of conflict resolution*, 2(1), 29-42.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Piovesan, F. (2006). *Ordem jurídica e igualdade étnico-racial*. São Paulo: Prol.
- Piovesan, F. (2008). Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, 16(3), 887-896.
- Pires, A. M. L. T. (2010). El prejuicio racial en Brazil: medidas comparativas. *Psicologia & Sociedade*, 22(1), 32-42.

- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M. & Malle, B. F. (1994). Social Dominance Orientation: A Personality Variable Predicting Social and Political Attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), 741-763.
- Reinert, M. (1990). Alceste: une methologie d'analyse des donnees textuelles et une application. Em A G. Neval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 28, 24-54.
- Rocha, C. L. A. (1996). Ação Afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade. *Revista de Informação Legislativa*, 33(131), 285.
- Rodrigues, F. (1995). Racismo Cordial. In C. Turra & G. Venturi (Orgs.), *Racismo Cordial* (pp. 11-55). São Paulo: Editora Ática.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind: investigations into the nature of belief*. New York: Basic Books.
- Rokeach, M. (1981). Raça e crença compartilhadas como fatores de escolha social. In M. Rokeach. *Crenças, atitudes e valores: uma teoria de organização e mudança* (pp. 53-68). Rio de Janeiro: Interciência.
- Rokeach, M., Smith, P. W., & Evans, R. I. (1960). Two kinds of prejudice or one? In M. Rokeach. *The Open and Closed Mind*. (pp. 132-160). Nova Iorque: Basic Books.
- Runciman, W. G. (1966). *Relative Deprivation and Social Justice*. Londres: Routledge et Kegan Paul.

- Santos, G. (2005). A cultura política da negação do racismo institucional. In G. Santos, *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI* (pp. 45-54). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Santos, S. A., Cavalleiro E., Barbosa, M. I. S., & Ribeiro, M. (2008). Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. *Revista Estudos Feministas*, 16(3), 913-929.
- Schwarcz, L. M. (2001). *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha.
- Schwarcz, L. M. (2008). A santa e a dádiva. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 3(32), 20.
- Sherif, M. (1956). Experiments in group conflict. *Scientific American*, 195, 54-58.
- Sherif, M. (1967). *Social Interaction: Process and products selected essays of Muzafer Sherif*. Chicago: Aldine.
- Sherif, M., & Sherif, C. W. (1969). *Social Psychology*. New York: Harper Row.
- Silva, G. M. D. (2006). Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. *Tempo social*, 18(2), 131-165.

- Silva, N. d. (1980). O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição de renda no Brasil. *Pesquisa e planejamento econômico*, 10(1), 21-44.
- Skidmore, T. E. (1976). *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Tajfel, H. (1982a). *Grupos Humanos e categorias sociais I*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tajfel, H. (1982b). *Grupos Humanos e categorias sociais II*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Telles, E. (2003). *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Tougas, F., Beaton, A., & Veilleux, F. (1991). Why women approve affirmative action: the study of a predictive model. *International Journal of Psychology*, 26(6), 761-776.
- Vala, J., & Lima, M. E. (2002). Individualismo meritocrático, diferenciação cultural e racismo. *Análise Social*, XXXVII (162), 181-207.
- van Dijk, T. A. (2008). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto.
- Venturi, G., & Bokany, V. (2005). Pesquisando discriminação institucional e identidade racial: considerações metodológicas. In G. Santos. *Racismo no Brasil: percepções*

da discriminação e do preconceito racial no século XXI (pp. 17-36). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Walters, R. (1997). Racismo e ação afirmativa. In J. Souza, *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos* (pp. 105-123). Brasília: Paralelo 15.

Weller, W., & Silveira, M. (2008). Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília. *Revista Estudos Feministas*, 16(3), 931-947.

Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the Language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Anexo I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa versa sobre ações afirmativas e está sendo desenvolvida pela mestrandia em Psicologia social, Talita Leite Tavares, matrícula 110.100.791, e orientada pela Prof.^a Dr.^a Ana Raquel Rosas Torres. Ela tem como objetivos compreender posicionamentos em relação às ações afirmativas para acesso às instituições públicas de ensino superior.

Considera-se a relevância desse estudo diante dos debates atuais sobre a institucionalização das cotas na UFPB. Assim, acredita-se que, participando dessa pesquisa, os participantes possam exercer uma função social, quando da contribuição para a construção do conhecimento científico em relação aos grupos sociais minoritários.

Essa pesquisa ainda se compromete com o mínimo de danos e riscos aos seus participantes. Portanto, caso você se sinta incomodado com os sentimentos que as perguntas possam suscitar, o pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa, sendo disponibilizados todos os contatos, caso isso ocorra em momento posterior à aplicação do instrumento de coleta de dados.

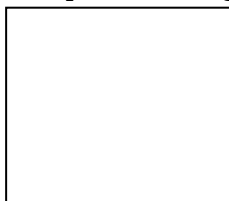
Solicitamos, pois, o seu consentimento para que possa colaborar, participando da pesquisa; assim como solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Psicologia e/ou em publicações em revistas científicas. Em qualquer circunstância, o nome do participante não será identificado, bem como não serão divulgados dados que possam lhe identificar.

Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo (a) pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano ou qualquer outra situação que incorra em constrangimento.

É válido ressaltar ainda que a participação nessa pesquisa não acarretará nenhum custo financeiro por parte do participante.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para que meu (minha) filho (a) participe da pesquisa, bem como para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento,

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal



Espaço para impressão dactiloscópica

Contatos do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, seguem os contatos do pesquisador (a) Talita Leite Tavares

E-mail: talitatavares83@gmail.com.br

Fone: (83) 8600-4434

Campus Universitário/ CCHLA/ Departamento de Psicologia

Caixa Postal 5069

CEP 58059-200

João Pessoa, Paraíba.

Anexo II

Instrumento Do Estudo 2



Grupo de Pesquisa em Comportamento Político

Caro Estudante,

Este trabalho faz parte de uma pesquisa a respeito de políticas afirmativas de inserção social. Gostaríamos de contar com a sua colaboração respondendo sinceramente às questões que virão, entendendo que:

- Não há respostas certas ou erradas, responda rapidamente e não passe à questão seguinte sem ter respondido a anterior.
- Não deixe nenhuma questão em branco.
- Em caso de dúvida, responda do modo que mais se aproxime de sua opinião pessoal.

Leia o artigo para responder às questões:

A reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes negros tem despertado muitas discussões. Assim, a maioria das pessoas defende que a implantação do sistema de cotas raciais é justa para combater as desigualdades sociais sofridas pela população negra.

1) Com a implantação das cotas, é possível que o estudante cotista seja tratado de forma diferente por seus colegas universitários. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.

2) Com a implantação das cotas, é possível que o estudante cotista seja tratado de forma diferente por seus professores universitários. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.

3) Quando esse estudante cotista terminar o curso e for procurar emprego, é possível que o fato de ter sido cotista influencie no tipo de tratamento que ele receberá dos empregadores. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.

Questionário Sócio-demográfico

1. Idade: _____ anos

2. De acordo com o que sua família ganha e o que ela possui, você diria que ela é da classe:

() Alta () Média Alta () Média baixa () Baixa

3. Sexo

() Masculino () Feminino

4. Você estuda em escola:

() Pública () Privada

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo III



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

DECLARAÇÃO

DECLARO para os devidos fins que a Escola _____ dá seu consentimento para que a pesquisadora Talita Leite Tavares, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Raquel Rosas Torres do Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, realize a pesquisa intitulada *Repertórios discursivos sobre cotas raciais e suas implicações no tratamento de alunos cotistas* com alunos do ensino médio.

Diretor da Escola ou responsável

Pesquisadora responsável
Prof.^a Dr.^a Ana Raquel Rosas Torres
<http://lattes.cnpq.br/1834839774850674>

João Pessoa, ____ / ____ / ____